

MPol. G.

3036.

2.

A MAGYAR  
TÁRSADALOMTUDO-  
MÁNYI EGYESÜLET  
KÖNYVTÁRA.

---

2. SZÁM.

---

KIADJA

A MAGYAR  
TÁRSADALOMTUDOMÁNYI  
EGYESÜLET.

---

SZERKESZTI

Dr. APÁTHY ISTVÁN

---

NYOMTA AJTAI K. ALBERT  
KÖNYVSZÁJTÓJA  
KOLOZSVÁRT, 1912.

# NEMZETNEVELÉS

JEGYZETEK A MAGYAR  
MŰVELŐDÉSI POLITIKÁHOZ

IRTA

ÉS A MAGYAR TÁRSADALOMTUDOMÁNYI  
EGYESÜLET SZABAD ISKOLÁJÁBAN  
ELŐADTA

Dr. IMRE SÁNDOR

BUDAPEST, 1912.





136.  
2.

## A Magyar Társadalomtudományi Egyesület Könyvtára.

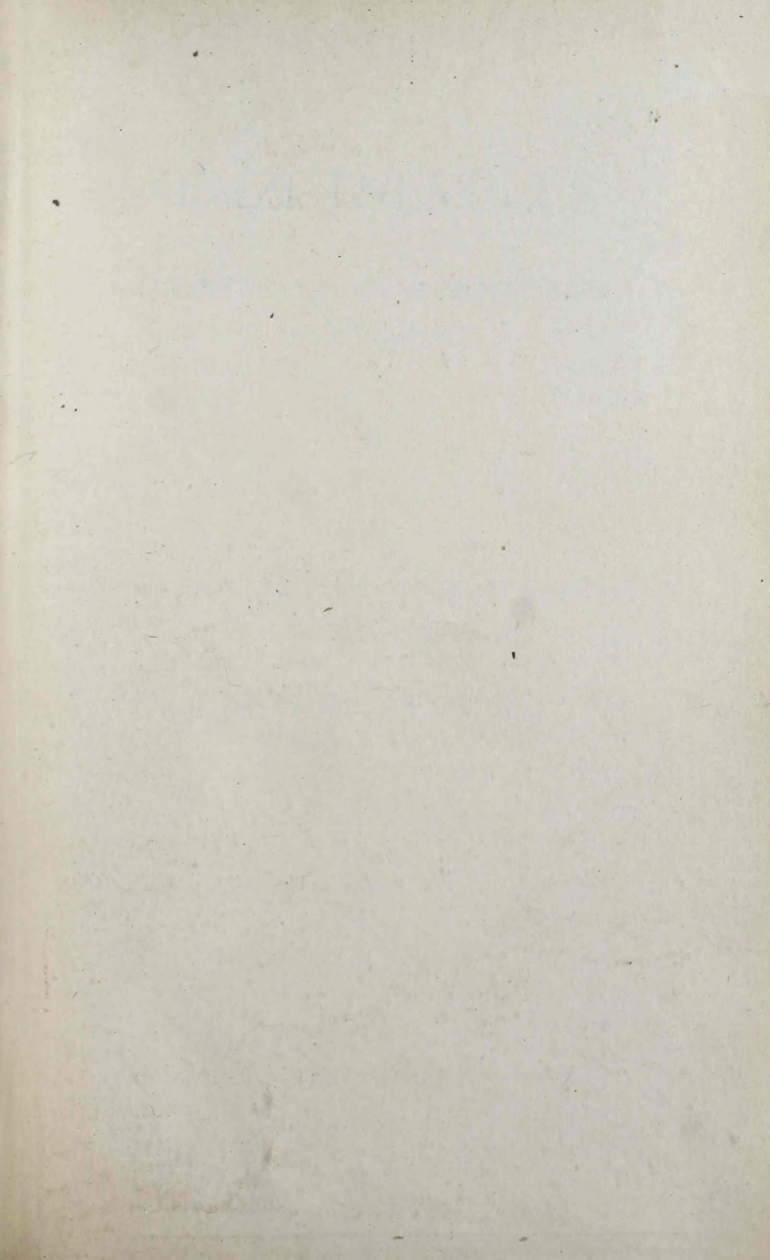
Megjelenik időhöz nem kötött számokban. Közli az Egyesület társadalomtudományi szabad iskolájában Budapesten és Kolozsvárt tartott előadásokat. Az egyes számok árát kötve, megkezdett nyomtatott ívenként 20 fillérben szabtuk meg.

Így az első szám („Dr. Apáthy István, A fejlődés törvényei és a társadalom“) bolti ára 3 korona 60 fillér, a jelen második számé 3 korona.

Az Egyesület tagjai ötven ívenként 6 koronával fizethetnek elő a Magyar Társadalomtudományi Egyesület könyvtárára, a mely összegért nekik az egyes megjelent számokat megküldjük.

Az előfizetési pénzek az Egyesület pénztárába (Magyar Bank és Kereskedelmi R.-T. Budapest V., Váczi-körút 32. sz.) küldendő; azokat az Egyesület titkárságánál (Budapest V., Mária Valéria-u. 12. sz. III. em.) jelentkezőktől esetleg póstai megbízással szedjük be.

---







# NEMZETNEVELÉS

JEGYZETEK A MAGYAR MŰVELŐDÉSI  
POLITIKÁHOZ



IRTA

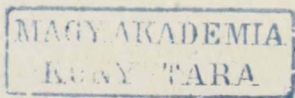
ÉS A MAGYAR TÁRSADALOMTUDOMÁNYI EGYESÜLET  
SZABAD ISKOLÁJÁBAN ELŐADTA

DR. IMRE SÁNDOR



BUDAPEST

1912



NYOMTA AJTAI K. ALBERT KÖNYVSZÁJTÓJA

KOLOZSVÁRT, 1912.

SCHNELLER ISTVÁNNAK





## BEVEZETÉS.

A nevelés sok tényezőnek együtthatása. Olyanoké is, a melyek nem gondolnak erre. Annyival szükségesebb, hogy a kiknek a rendszeres nevelés a feladatok, ezt tiszta tudatossággal végezzék. A tudatosság a végső feladat világos látását jelenti, a munka mindenik részletének a vezető gondolathoz való kapcsolását, a megvalósítandó eszméhez alkalmazását. Csak így láthatja az ember a nevelés nagyon is apró vonásokból álló munkájának egységét. A ki csak azt látja: mi a közvetlen tenni valója szabályok parancsa szerint, nem érti e szabályok célját, mert a forrását nem ismeri. Pedig nem elég azt tudnunk: hogyan folyik ma a nevelés, hanem értékelnünk is kell azt s megállapítanunk: miként kellene annak a cél érdekében alakúlnia. Ezt a célt kell tehát látnia mindenkinek, a köznevelés szervezetének bármelyik pontján működjek is, akár legfőbb intézője vagy elméleti fejtegetője, akár kisebb-

nagyobb hivatalnoka, vagy éppen szerény és korlátozott körű iskolai munkása ennek az ügynek.

Az egyes szervek kölcsönös hatása miatt feltétlenül szükséges, hogy ily értelmű tudatosság legyen mindenkiben s e tudatosság közös legyen az egy tárggyal foglalkozókban. A nevelés ügyében a tudatosság csak neveléstani alapon válhatik közössé, jóllehet nem csupán ebből fakadhat. A mint éppen a mai viszonyok is mutatják, nem csak nevelésügyi kiindulásúak az egyre jobban bonyolódó követelések a nevelés terén. De éppen az okoz nagy ellentéteket, hogy a közös nézőpont hiányzik. Ezért van egyenetlenség a különböző álláspontúak között még olyan kérdésekben is, melyeken az egyetértés volna természetes. Ellentétes forrásokból származott jelszavak, így vagy amúgy színezett és kiélezett követelések miatt folytonosan nehezebb a nevelés minden kérdésén való szabad áttekintés; természetes hát, hogy nincsen közös tudatosság sem. Az elmélkedők között sincs, annál kevésbbé a gyakorlat emberei között.

A nevelésen való gondolkodás két főiránya magában is elég a nagy különbségek megértésére. Ezt a két irányt jellemző vonásaik miatt paedagogiai individualismusnak és paedagogiai so-



cialismusnak nevezhetjük. Az elsőnek határozottan az egyéniesség a kiemelkedő sajátossága: csak a neveléssel törődik, a társadalom életével egyébként nem; a nevelés feltételeit csak az egyénre vonatkozóan vizsgálja, az egyeseket nézi, azok társadalmi létével keveset bajlódik; elintéztnek vesz vagy egyszerűen mellőz minden kérdést, a mely az egyesek nevelésén, az iskolán túl esik. A másik irányban meg éppen a közösség, az egység tudata a vezető: a nevelést a társadalom élete folyásában csak egyik tényezőnek nézi a többi között s az összetartozásnak ez az alapúl vetése azt is megköveteli, hogy az egyest, a növendéket soha se magában, hanem társadalmi vonatkozásaiban igyekezzék megérteni és méltányolni, a nevelést általánosabb körűtekintést biztosító magaslatról nézze, az oktatás feladatát, anyagát és módját is így értékelje, tehát magát a nevelés munkáját megelőzően állapodjék meg sok tekintetben. E nélkül a nevelés nem lehet igazán tudatos és tervszerű.

A kiindulás tehát a két irányban egészen más. És az ellentét abból származik, hogy mindenik irány hívei közül sokan nem mennek végig a gondolkodás egész útján. Lelki okai vannak ennek. Általában ugyanis úgy tetszik, hogy az

imént egyediesnek, individualisnak nevezett irányt inkább a különböző rendű tanítók követik, a paedagogiai socialismus, a közösség gondolata pedig jobbára az iskolán kívül állók, a bölcsészek és politikusok irányítója. A tanítással foglalkozók elégedetlenségét — a miből a nevelői gondolkodás fakad — legtöbbször részletek okozzák; amazokét az egész nevelésen kívül levő okok. S már most: a tanítók minél alaposabban dolgoznak, annál több részletet találnak javítani valónak; ha erre iparkodnak, figyelmeiket lekötik a részlet-kutatások s nem engedik őket az egyetemes kérdésekhez, mert magokban is túlön-túl sok megfontolni valót adnak. Így könnyen érthető, ha az apró, magokban is nevezetes mozzanatok a kutató szemét elfoglalják, ha az aprósággal foglalkozó tanító ideje elfogy és ereje kimerül. És pedig hamarabb, semmint eljuthatna addig, a mely ponton a részletek igazi jelentősége meglátszik. Az egyedies alap nem biztosít az egyetemes áttekintés lehetőségéről. Nem nagyon értheti hát az ilyen álláspontú ember az olyat, a ki meg a másik kiindulással a nevelés általános kérdéseit vizsgálja s ezek szálain mind távolabbi kapcsolatokhoz jut, de ezzel aztán magától a neveléstől, a munkától el is

távolodik. Az iskolán kívül élők nevelésügyi törekvéseiben a nevelés kérdése mindig kapcsolódik mással, azzal, a mi őket a nevelés gondolatára juttatta, bennök a neveléssel való elégedetlenséget felkeltötte. Ezek vagy tisztán eszköznek nézik a nevelést a magok-céljaira, s ekkor nincs is érzékök a belső részletek iránt; vagy tudományos célzattal foglalkoznak vele s ekkor esetleg annyira felette maradnak az iskolának, a nevelésnek, hogy álláspontjuk következményeit nem vonják le teljesen. Mindkét esetre van példa, s ezért látunk ebben az irányban nem kevés felszínességet, a mi a nevelés szorosabban értett kérdéseit illeti.

Az igazán nevelői gondolkodás természete egyenesen tiltakozik az ellen, mintha ez a két irány egymással ellentétes volna. A nevelői gondolkodás nem lehet elfogult. Ha a kérdések kapcsolatait nyomon követjük, akkor a következetes meggondolás végén mindkét irány kölcsönösen egymáshoz vezet. Hiszen sem a nevelés módját, menetét nem szabályozhatjuk, ha az egyetemes kérdésekkel tisztában nem vagyunk; sem a különböző vonatkozások ismeretével, végső kérdések eldöntésével nem érünk semmit, ha azon az alapon a munka apró részleteit is meg



nem vizsgáljuk s a célhoz nem alkalmazzuk. Teljesen meddő a két irány között fontosság szerint tenni különbséget, vagy éppen az egyik jogsultságát vitatnunk a másikkal szemben. A nevelői gondolkodás körét és feladatát nem ismeri, a ki az egyéni és közösségi (individualis és socialis) felfogásról mint két, külön-külön lehetséges irányról beszél. Bármelyik érvényesül is valakiben egyedül, az illető a dolgot nem gondolta végig. Rendszeres gondolkodás semmit sem mőlv, s így az volna természetes, hogy mindenik alapról eljussanak a gondolkodók egymás megértéséhez.

Látjuk is ennek értékes jeleit. Elég itt arra mutatnom, hogyan jutott a nevelésügyi socialismus elméleti alakja, az ú. n. társadalmi neveléstan (socialis paedagogika) az egyén társadalmi jelentőségének rendszeres kifejtéséhez <sup>1</sup> (bár azt addig sem tagadta); másfelől pedig mint óv <sup>2</sup> a másik irány legfontosabb megnyilatkozása, a paedagogiai kísérletezés, mindinkább attól, hogy a nevelői

<sup>1</sup> NATORP, Philosophie und Pädagogik 1909 (119—207: Individualität und Gemeinschaft). L. hátrább I. rész, II. fejezet, 1.

<sup>2</sup> Zeitschrift für pädag. Psychologie und exp. Pädagogik, 1911 (XII.) 2. és 4. füzet.

gondolkodás körét megszüűkítsük. Nincs helye itt ezek bővebb fejtegetésének. Csupán utalni akartam arra, hogy a nevelői gondolkodás megindulásának a módja ugyan különböző, s e különbség a közös tudatosságot, sőt egyesekben is a teljes áttekin-tést meggátolhatja, de nem szükségképpen. A miből az következik, hogy ettől kinek-kinek meg kell és meg lehet magát óvnia. Csak menjen végig az úton, bármelyiken induljon is meg.

A nevelés egész körének áttekintéséhez a nevelésügyi socialismus juttat el gyorsabban és biztosabban, ha ugyanis csakugyan nevelésügyi érdeklődés a vezetőnk. Így jobban remélhető a közeledés egymáshoz. Ez az út a nevelés mivoltából indul ki: a nevelés közügy. S ezen az úton teszünk eleget a nevelői gondolkodás amaz elsőrendű követelményének is, hogy a jelenhez kell kapcsolódnia. Hiszen mindig is abból fakad. S bármily nagyfontosságú is a nevelés jósága szempontjából minden kutatás, a mit például a gyermektanulmányozók, a nevelésügyi kísérletezők végeznek, még sem ezeket illeti ma a figyelem elsősorban. Sőt azoknak — mint általában a tudományos, kutató munkának — talán hasznosabb is volna éppen a kutatás érdekében, ha túlságos érdeklődéssel és segédkezéssel boldog-

boldogtalan nem zavarná őket. Ellenben igenis általános érdeklődést követelnek a nevelés közügy voltából származó kérdések. Ma ezekben vannak ellentétek. Milyen szempontok irányítsák az új nemzedék nevelését; hogyan lehetne a nevelést mai alárendelt helyzetéből felszabadítani és meggátolni, hogy ütőkártyává tegyék önálló feladatának szabad munkálása helyett? Ezek ma égető és mélyen a jövőre, egyesek és a társadalom jövőjére kiható kérdések. Eldőlnek-e valaha? Nyilván soha sem lesz a nevelés teljesen önálló. De ha ebben nem nagyon bizunk is, törekednünk kell erre. Éppen ezekben a kérdésekben van szükség közös nézőpontra, hogy egy irányba tudjunk nézni, ha már szemünk nem is lát egyformán. A nevelői tevékenység kereteit, a nevelői gondolkodás alapjait kell ma minden oldalról megvitatnunk. Tartsunk szükségnek és figyeljünk meg minden részletmunkát is a nevelés javítása terén; de éppen ma elsőnek azokat a kérdéseket nézzük, a melyek az emberi tevékenységek meg a társadalmi életjelenségek egyetemes összetartozására figyelmeztetnek.

A következő fejtegetések azt óhajtják kimutatni, hogy ezekben a kérdésekben a közös néző-



pontot nem nehéz megtalálnunk, csak magából a nevelés gondolatából induljunk ki s ne valamely előre, más okból elfoglalt álláspontot akarjunk szolgálni a nevelés útján. A nevelés feladatának határozott fogalmazása után ennek elméleti és gyakorlati következményei kerülnek sorra. Közben számos olyan kérdés, a mely a mai viszonyok között állandóan felszínen van és kisebb-nagyobb izgalmat is okoz. Nem egyszer látszik majd egy-egy gondolat már többször kimondott, sőt régi vélemények ismétlésének. Azért már itt meg kell jegyeznem, hogy e kis munkának nem célja sem a mai nézetekkel való vitatkozás, sem az elfoglalt álláspont történeti kifejtése. Mindez nagyon szükséges, főként a régi és mai magyar nevelői gondolkozással való kapcsolat kimutatása, s talán majd következhetik is. Itt azonban még a felvetett gondolatok teljes kifejtése sem történik meg, s az utolsó fejezet éppen a tennivalókat sorolja fel.

A kiindulás: a nevelésügyi socialismus elvi alapja. Itt kell megkeresnünk a továbbiakra nézve az irányítást. A ki a megtalált cél elérését komolyan akarja, azt ez az alap eljuttatja a legkisebb részletekig is. Felmutatja a nevelés kérdéseinek távoli kapcsolatait és közvetlen fel-



adatait. A nevelés számára mindenki éberségét követeli, mert a nevelés mindenki ügye. S a nevelésügyben illetékesnek csak azt ismeri el, a ki látja, hogy a nevelés mily messze hat az egyeseken túl, de tudja, hogy csak az egyeseken át; az egyeseket pedig neveli, alakítja minden, fontos tehát minden parányi mozzanat.

Mivel ebben a társadalmias irányban sok áramlat van, legelőbb ezeket kell számbavennünk.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> E munka gondolatmenete s minden lényeges pontja meg volt a Magyar Társ.-tud. Egyesület budapesti szabad iskolájában 1909 őszén (s a polgáriskolai tanárok szünidei tanfolyamán 1909 nyarán) a *socialis paedagogiáról* tartott előadásaimban. Alapgondolatát kifejtettem a Társadalomtudományi Társaságban is (1910 május 17. L. Huszadik Század 1910 július).

---

## ELSŐ RÉSZ :

### A NEMZETNEVELÉS FOGALMA.

#### I. A NEVELÉSÜGYI SOCIALISMUS IRÁNYAI.

A nevelésügyi socialismus neve azokat a különböző törekvéseket foglalja egybe, a melyek valamennyien a közélet és a nevelés kapcsolatából származnak. Ezeket külön-külön is szokták socialis paedagogiának („szociálpedagogia“, „társadalmi nevelés“) nevezni, nem téve különbséget a paedagogia szavának kettős értelme : nevelés (paedagogia) és neveléstan (pedagogika) között. A fogalom tisztázása érdekében megokolt mindezeknek a félreértést kikerülő, közös nevet adnunk.<sup>1</sup>

Az ide tartozó törekvések nem mind és nem is tisztán nevelésügyi alapúak. Úgy tájékozódunk közöttük, ha kiindulásukat figyeljük meg. E sze-

<sup>1</sup> A következőket l. bővebben Magy. Társadalomtud. Szemle 1910 : A szocialis pedagogiai törekvések forrásai.

rint négy csoportot találunk. Az elsőbe sorolható törekvések forrása és fő vonása a gyakorlatiság. Ide többnyire különálló, egyes törekvések tartoznak, tehát ez a csoport nem egységes. A másik gazdasági alapról indul ki; ebben határozott a céltudatosság és a következetesség. A harmadik politikai alapon jut a nevelés kérdéseihez s bőséggel vannak benne különböző árnyalatok. A negyedik csoport tagjai között is van elég eltérés. Ide ugyanis a tudományos, szorosan értve nevelésügyi irány követőit soroljuk, kik természetesen nem azonos gondolatból építenek tovább. A négy csoport tagjai között sokszoros az érintkezés, sőt így összeállítva látható a fokozat is, de éppen álláspontjuk eltérése miatt egyenkint nézzük őket.

1. A *gyakorlati* kiindulású törekvéseknek egyik forrása az iskola és az élet idegenségének megérzése; másik annak felismerése, hogy a társadalom bizonyos köreinek és bizonyos tagjainak az oktató iskolán kívül más intézményekre is szükségök van.

Az élet és iskola idegenségének megérzése létesíti azokat a törekvéseket, melyek gyakorlattibbá akarják tenni az oktatást. A vezető itt vagy általában az életre való előkészítés, vagy a ha-



tározott életpályára való nevelés gondolata, vagy pedig az az inkább önző követelés, hogy meg kell tanítani az ifjakat a lehetően könnyű boldogulás műfogásaira. Hiszen csakugyan azt legkönnyebb megérezni és latra tenni: mennyire tudja a növendék bele találni magát a reá váró tennivalókba, hogyan tudja végezni a kenyéradó munkát és mennyi hasznát veszi az iskolában tanultaknak. Így jutott be a mi iskoláinkba is a *kézügyességi oktatás*, melyből lassanként fejlődik a munka útján való nevelés általános elve; így keletkezett a *vándortanítóság* intézménye, mely egyenesen határozott munkákra akar bizonyos köröket megtanítani. Így jöttek létre az *egyes néposztályokhoz, egyes foglalkozási ágakhoz alkalmazott nevelési intézkedések*, sőt ezekre vonatkozó nevelési célzatú művek is.<sup>1</sup> Ezekhez csatlakozik minden olyan igyekvés, melynek célja egy vagy más úton a *közszükséglet kielégítése*, az éppen meglevő feladatok elvégzésére való iskolai nevelés.<sup>2</sup> Az élet és iskola idegen-

<sup>1</sup> P. O. MOLNÁR JÁNOS, A pásztor ember könyve, 1775., MOLNÁR FERENCZ, Patvarista novitius stb., 1762.

<sup>2</sup> L. NICZKY KRISTÓF gr.-nak a gimnáziumok megjavítását célzó javaslatát (1769): FINÁCZY ERNŐ, A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában, I. kötet, függelék.



ségének megszüntetésére irányúl a *szakoktatás* rendszeresítése és a *polgári iskola* létesítése, azaz e két intézmény alapgondolata. A szakiskolák egész sora nevel az életnek bizonyos foglalkozással való végigélésére, és ez intézmény fejlesztésével a köznevelés jelentékeny része a gyakorlatiság szolgálatába jut. A polgári iskola pedig nyilvánvalóan annak a gondolatnak köszöni létét, mely ellen a humanus gimnázium álláspontjáról annyit tiltakoztak, hogy t. i. az iskola feladatává kell tenni a közvetlenül értékesíthető ismeretek nyújtását, a szó közönséges értelmében vett gyakorlatiságot. Ezzel a jelszóval sokszor kezdődött már harcz az iskola ellen és kisebb-nagyobb mértékben mindig diadalra is jutott. Így létesült az egyházi latin iskolával szemben a polgárság városi iskolája, a gimnáziummal szemben (és nem egyszerűen mellette) a reálisiskola és, a mint ez, egyre emelkedve, főiskolára előkészítővé lett, rohamosan alakult ki (nem éppen magunkra gondolok) a gyakorlatitól vezetett polgári iskola. Szintén a gyakorlatiságot, bár annak felületes értelmezését, jelenti az is, hogy a jogosítások miatt, tehát külső okból, reálisiskola és polgári iskola szándékosan közeledik a gimnáziumhoz.

Az iskolai nevelés pótlására serkentő gyakorlati teremtette meg az *árvaházakat*, a *kisded-óvó intézeteket*, az állami fénnnyel létesített *gyermekmenhelyeket* s a társadalom *gyermekvédő és pártfogó* (patronage) egyesületeit; az ú. n. *napközi otthonokat*, a fővárosnak több ilyen okos és emberséges kísérletét; az egészségügyi gondozásra hivatott *iskolaorvosi intézményt*, mely az ország népiskoláiban még csaknem ismeretlen; az ú. n. „*gyógypedagógiai*“ (gyógyítva nevelő) *intézetek* többféle fajtát. Az oktatást igyekeznek teljesebbé és gyakorlatibbá tenni a különféle ismeretterjesztő előadások (*szabad oktatás*), a *népkönyvtárak*, *vándorkönyvtárak*, *énekkarok*, *ifjúsági egyesületek* stb.

Ennek a gyakorlati alapú társadalomnevelési gondolatnak legnagyobb képviselője PESTALOZZI. Nevelői gondolkodásának az a kiindulása, hogy látta népének anyagi, erkölcsi, szellemi nyomorúságát s lelke segítésre ösztönözte. A gyakorlati álláspontjáról magasra emelkedett; aprólékos tevékenysége lelkében egységes volt. A felsorolt törekvések mintha az ő gondolatának volnának folytatói. Ezek egymással rokonok. De ha ugyanaz is bennök a gondolat, annak való-sítása még nem történik egységesen szervezett

formában, hanem szétszórtan, nem ritkán csak magánosok csekély erejének megfeszítésével.

2. Jóformán mindezek a törekvések ott vannak legalább is követelés alakjában, de egységes alapon a második csoportban, melyet *gazdasági okok* teremtettek meg. Ilyen oka volt annak, hogy a munkaadók igyekeztek tanultabbá tenni munkásaikat, mert látták, hogy a tanultabb munka többet és jobban tud dolgozni, s így itt a nevelői gondolkozás első vezetője a munkaadók érdeke.<sup>1</sup> E helyzet csakhamar megváltozott, a mint a munkások is megértették, hogy a tanulásból hasznuk származik s tanulni kezdtek a saját érdekükben, a jobban értékesíthető jobb munka kedvéért. Ebből az alapból érthető, hogy mindkét fél csak a tanítást látja szükségesnek; munkaadónak is, munkásnak is a minél gyorsabb és minél nagyobb egyéni, közvetlen haszon a fő.

A munkásság azonban ma már innen is tovább jutott.<sup>2</sup> A szervezkedés, a küzdelmek

<sup>1</sup> Tanulságos e tekintetben MARX Kapital-jának némely része, pl. I. könyv, IV. rész, XIII. fej. 9.

<sup>2</sup> A következőkről *A nevelés sorsa és a szocializmus* cz. munkám (1909 Budapest, Franklin) IV. fejezete (A szocialisták nevelői gondolkodása, 76—167. ll.) bőven tájékoztat.



sikerével való elégedetlenség egyre mélyíti az oktatásról való véleményöket. A tanulást már nem magában nézik, mint ismeretszerzést, hanem a nevelés általánosabb szempontjából értékelik. Nem egyedül a közeli haszonra, nem csak saját személyökre gondolnak, hanem a gyermekben a jövő küzdelmek harcosát, a munkásosztály reménységeinek megvalósítóját látják. Így kialakuló nevelői gondolkodásukban a tanítás és nevelés kérdése egészen egységessé vált, jelszavok a Bacon-féle igazság: „A tudás hatalom!” Ezt a szocialisták úgy értelmezik, hogy a tudás biztosítja a ma uralmon levő osztályok hatalmát; nem annyira azért, mintha ez osztályok tagjai sokat vagy eleget tanulnának, hanem akként, hogy elzárják a tanulástól a népet. Ezért ők a változtatás eszközének éppen a nép tanítását, nevelését látják. E szerint a gazdasági alapról kiindult nevelésügyi törekvések ma már a socialis demokrata párt nevelésügyi törekvései és követelései. Németországban nagyobb dolgozatok, röpiratok, pártgyűlési előadások fejtegetik a nevelésre vonatkozó szocialista felfogást; hazánkban a pártsajtó terjeszti azokat az eszméket, melyek ez iránynak tartalmat adnak s legújabbban (1911) népgyűléseken tárgyalják az iskola



ügyét. A gazdasági okból keletkezett nevelésügyi érdeklődés így a mai nevelés kemény bírálatává alakult s a jövőre is egész programmot ad.<sup>1</sup>

Minden bajt a társadalom mostani rendjéből származtatnak, művelődési kívánságaik teljesülését pedig a mai társadalomtól éppen nem is várják, mert ennek ez szerintök nem érdeke s pénze sincs reá. Ebből a felfogásból következik nevelési törekvéseik legnevezetesebb vonása. Azt tartják, hogy e törekvések sikerét is csak a mai rend megváltozása hozhatja meg s hogy ennek a változásnak a mai nevelés egyik legfőbb akadálya: ezért első teendőnek és állandó feladatnak a politikai harczot tekintik. Eként aztán azon iparkodnak, hogy a munkásosztály politikai mozgalmát erősítsék, harczosokat neveljenek. Egészen természetesen alakult a helyzet úgy, hogy a gazdasági alapról indult nevelésügyi törekvések ma a szocialista pártnevelésben nyilatkoznak meg. Az egész politikai színezetet nyert s így átnyulik a harmadik csoportba.

Gazdasági alapúnak látszik gróf SZÉCHENYI ISTVÁN nevelői gondolkozása is, mert az ország

<sup>1</sup> Legújabbán: H. SCHULZ, Die Schulreform der Sozialdemokratie (Dresden, 1911 n8º XII+263 l.).

vagyonai állapotából indult ki. Bizonyos, hogy törekvéseiben sem külön a munkaadók, sem külön a munkások érdekéről nincs szó, annál kevésbbé valamely osztály érdekéről, szemben a többivel, hanem az egész országnak egységes fejlődése volt a vezetője.

3. A *politikai* alapúnak nevezhető nevelési törekvéseknek több, határozott iránya van. Egyik az ú. n. *nemzeti* törekvések, melyek a nemzeti közösség erejének kifejtésére, a nemzet nemzetközi helyzetének megtartására és javítására irányulnak s erre eszköznek használják a nevelést, mert itt a nemzeti nevelést úgy értik, hogy az a nemzet érdekében való nevelés. Ezt a nemzeti nevelés pozitívus, alkotó irányának lehetne nevezni, szemben a szintén nemzeti célzatú másikkal, mely nem egyenesen az erősítésre, benső erők kifejtésére törekszik, hanem a nemzet érdekét más nemzetiségek törekvéseinek letörésével akarja előmozdítani. Azért ezt a nemzeti nevelés negatívus, gátoló irányának mondhatjuk. Vegyük példának a pozitívus irányra azt a világraszóló hatású nevelésügyi munkát, melyet az egységes Németország iskolái végeznek; s ilyennek kell tekintenünk azt is, a mely hazánk nemzetiségei körében végbemegy. A negatívus irányra jó példa az a következetes és

kegyetlen eljárás, melyet Poroszország követ az ott lakó lengyelekkel szemben. E példákat lehetne szaporítani, kivált a többnyelvű országokból. Természetes, hogy *A*-nak ez a negatívus irányú törekvése *B* ellenében hasonló munkára indítja *B*-t is *A* szándékainak akadályozására, sőt a védekezésen kívül a pozitívus irányú törekvéseket is felkelti, vagy megerősíti. A nemzeti nevelési törekvések a szó közönségesen vett értelmében egy-egy állam keretén belől az alkotó részek között ellentétesen is nyilatkozhatnak, s a nevelés egységének a hiánya a közösség egységét megzavarja, vagy kialakulását lehetetlenné teszi. Erre vonatkozó példáért határunkon nincs miért túlmennünk.

A nemzetinek nevezett irány mellett határozottan külön áll az *állami* szempontú nevelés, mely a szervezett, önálló politikai egységre vonatkozik, annak külső vagy belső viszonyait tartva szem előtt. Ebből származott annak idejében az a felfogás, hogy a tanügy politikum, tehát az állam kormányának a gondoskodása körébe tartozik. Jobb ugyan úgy mondanunk, hogy a nevelés közügy, mert ez a lényegét jobban tünteti fel, de mindkét kifejezés azt jelenti, hogy a köznevelés szervezésében az államé az első, ha



nem az egyetlen szó. Ezt mutatják a XVIII. század állami nevelésügyi mozgólódásai, a francia forradalom paedagogusai, a Ratio Educationis keletkezése (1777) és a legnagyobb magyar művelődési politikai munka: SCHWARCZ GYULÁnak *A közoktatásügyi reform, mint politikai szükséglet Magyarországon* (1869) cz. műve. E példák mind arra vonatkoznak, hogy a nevelést az állam belső állapota szerint akarták rendezni. Van példa a külső politikai viszonyokhoz való alkalmazkodásra is. Gondolhatunk itt akár arra, hogyan nyilatkozik pl. Németország világpolitikájának hatása a német köznevelésben, akár arra, miként állítja Japán a nevelést politikai céljainak szolgálatába.

A politikai felfogású nevelésben szintén külön számít az az irány, mely a jogok szükséges kiterjesztését a műveltség terjesztésével akarja veszélytelenné tenni s a nevelést alkalmas eszköznek tekintí az egyesítésre, az állam érdekeinek biztosítására, ezért nagyrabecsüli. E szempont a művelődési politika szempontja, s e tekintetben becses és ma is felettebb tanulságos olvasmány báró WESSELÉNYI MIKLÓS műve: *Szózat a magyar és szláv nemzetiség ügyében* (1843).

Ezt a politikai forrású sorozatot ki kell még



egészítenünk azzal az iránynyal, mely éppen ma mindenek között legnagyobb fontosságú. Jeleztem az imént, hogy a gazdasági eredetű nevelési törekvés politikai, még pedig pártpolitikai alakban érvényesül. Ha volt is már régen része a politikának a nevelésen való gondolkodásban, újabban mégis éppen a szocialisták tudatos és következetes nevelő munkája lett a politikai alapú nevelésügyi törekvések megindítója. Innen származik fény is, árnyék is. Ugyanis két irányt látunk: 1. szocialisták is, ellenfeleik is dolgoznak saját céljaik érdekében, tehát építő munkát folytatnak; de e közben 2. mindkét fél s mindenik árnyalat szükségképpen igyekszik ellensúlyozni a másik törekvéseit, a mi rombolás nélkül nem történhetik. Ide tartoznak a vallásfelekezetek nevelésügyi törekvései is, melyek a társadalmi mozgalmak hatására erősödtek meg s ezt a kettős irányt nagyon világosan mutatják. Mindezek részletezése, e különböző irányzatok jogosságának fejtegetése, az erőviszonyok mérlegelése e szemlélődésnek nem feladata. Azt azonban itt is meg kell állapítani, hogy e társadalmi küzdelem politikai alakulásnak szolgálván magvául, a nevelés is egyre jobban pártügygyé, a pártpolitika eszközévé válik minden oldalon. Nem csupán hazánk-

ban van ez így, hanem a velünk rokon társadalmi szervezetű országokban másutt is.

A pártpolitikai irányokkal, a nevelés kihasználásával szemben indulnak a kimondottan tárgyiasságra irányuló törekvések. Ezek alapja is politikai; de a politika veszedelmeitől akarják a nevelést megóvni, vagy éppen politikai nevelésre iparkodnak, de minden irányzatosság nélkül. Ezt tehát a védekezés irányának kell tekintenünk. Jelszava már sűrűn hangzik: *állampolgári nevelés*. Ennek egyik legfőbb embere: KERSCHENSTEINER.<sup>1</sup> Az állam érdekében mondják szükségesnek a tiszta *politikai nevelést* (RÜHLMANN <sup>2</sup>), azaz a politika kérdéseire való értés kifejlesztését, megerősítve azt a meggyőződést, hogy a nevelés csakugyan politikai ügy, már a mennyiben a nevelés maga az igazi, legmesszebb néző és legsikeresebb politika. Ha t. i. jól csinálják.

<sup>1</sup> KERSCHENSTEINER, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend (1901). U. a., Der Begriff der staatsb. Erziehung (1910). E fogalomnak s az egész iránynak igen nagy irodalma támadt pár év alatt. Különösen nevezetes a Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung kiadványsorozata (Leipzig, TEUBNER).

<sup>2</sup> RÜHLMANN, Politische Bildung. Ihr Wesen und ihre Bedeutung. Eine Grundfrage unseres öffentlichen Wesens (1908).

E három (gyakorlati, gazdasági, politikai alapú) csoport tagjait először is az jellemzi, hogy nem az iskola, nem is a neveléstudomány szempontjai vezetik, sőt hallgatógon vagy nyíltan a mai nevelés elítélése, legalább is hiányok pótlására való iparkodás a mozgatójok. Közös vonásuk, hogy a nevelés társadalmi feladatainak, a társadalom és nevelés kölcsönös hatásának a gondolata ott van mindenikben. Egyenként nézve, tetemes különbségeket is találunk köztük.

A gyakorlati törekvések létesítenek sok becses és hasznos intézményt, de, a gyakorlatiáság fokán megmaradva, nem jelentik az egész nevelés szellemének alakulását, sőt még az alakításra való törekvést sem. Itt a lényeg: az éppen felvetődött és éppen felismert szükségletek kielégítése, még pedig főként a szegényeken való segítség céljából. E csoport több tagjának jótékonyági jellege van s itt a társadalmi jelző nyilván gyakorlatit jelent.

A gazdasági forrású törekvések figyelmeztetnek sok nevezetes körülményre, melyet a nevelés egyetemes szervezetének elhanyagolnia nem szabad és csak súlyos károkat okozva lehet. Itt igenis meg van az egész nevelés szellemének átalakítására a törekvés, melynek érdekében ez



idő szerint az a lényeg, hogy erős támaszokat és harcosokat kell nevelni a gazdasági harcznak. E szerint a társadalmi egyértelmű azzal, hogy gazdasági.

A pártpolitikai alapon állók politikai állásfoglalásra akarnak nevelni. Itt a társadalmi nevelés politikai, még pedig pártpolitikai nevelést jelent, mert hová-tovább egyes, határozott politikai alakítások szolgálata domborodik ki. Itt ez a lényeg. A pártok felett álló politikai nevelés gondolata mindaddig aránylag lassan terjedhet, a míg a tárgyiasságot sokan lehetetlennek tartják.

E három csoportban igen különböző nevelési célokat látunk, tehát ezek az irányok sokszoros érintkezések ellenére is részben ellentétesek. A társadalmi (socialis) jelző e szerint a nevelésnek sokféle részletéhez és eltérő felfogásaihoz fűződik. E sokféleséget még szaporítja a

4. csoport, melynek tagjait *tudományos* felfogásúaknak mondjuk, mert bár együtt haladnak azzal, hogy a társadalmi harczokban a nevelés némely kérdése is szerepel, sőt jó részök egyenesen a harczok forrásából ered: a nevelés kérdéseit rendszeresen, elméleti módon fejtegetik. E csoportból került ki maga a rendszeren használt név is, mely a nevelés német irodalmában itt-



ott már régebben is megjelent, míg aztán 1894-ben NATORP neveléstani főművének címekeként (Sozialpädagogik) általánosan ismeretessé nem lett. Azóta e szót sűrűn használják. Ki lehet mondani, hogy a nagy érdeklődés most még a neveléstudományban sem annyira NATORP komoly munkájának, mint inkább a társadalmi mozgalmaknak a hatása másutt is, nálunk is. A nevelésen való gondolkodás történetében e szó tartalma kezdettől fogva és kevés megszakítással mindig ismeretes. Csupán határozott kialakulására illik tehát, a mit REIN mond, ki a társadalmi neveléstan keletkezését így magyarázza: „A XIX. sz. II. felében megerősödött a socialis áramlat, mely megteremtette a COMTE által társadalomtannak nevezett új tudományt, melynek célja az emberi társaság tudományos megvizsgálása. Így érthető, hogy a nevelést is a társadalmi jelenségekkel való kapcsolatában és kölcsönhatásában kezdték nézni s lélektani meghatározottságán kívül az együttes (collectivus) jelenségek együttes alakulásából akarták megérteni. Így keletkezett a társadalmi neveléstan.“<sup>1</sup>

Ennek a gondolatára azonban a különböző

<sup>1</sup> W. REIN, Pädagogik in systematischer Darstellung (1902) I. 61.

elmélkedők nem egy úton jutottak, nem is gondolnak mindnyájan egyet. Itt is a kiindulást nézve, két csoportot látunk. Egyiknek a tagjai önként, igazán tudományos úton, bár különböző alapok-ról jutnak a nevelés ily módú felfogására, mások pedig úgy, hogy alkalmazkodnak a korszak hangulatához vagy szükségleteihez, sőt legutóbbi időben akként is, hogy, nem zárkozhatván el a gondolat elől, eddigi álláspontjukat erre való tekintettel részletesebben körvonalazzák s abban a társadalmi vonatkozást is kimutatják.

Bölcsészeti alapon jutott PLATON az állami, köznevelés szükségletéhez, mert az erkölcsi eszme megvalósulását csak így remélte s azt követelte, hogy minden ember a köz tagjának érezze magát. ARISTOTELES-t az ember természetének ismerete s az állam céljának meggondolása vezette. COMENIUS-sal humanista gondolkodása mondatta ki, hogy nevelni kell mindenkit, a ki embernek született, mindenre a mi emberi. HELVETIUS az ember fejlődésének és életének vizsgálása közben lett a közösség nevelő hatásának fejtegető-jévé.<sup>1</sup> COMTE az emberi társadalom mivoltára vo-

<sup>1</sup> De l'homme, 1774. Német ford. LINDNER, Pädag. Klassiker II. (1876). V. ö. FINÁCZY, HELVETIUS pedagogiája (M. Filozófiai Társaság Közleményei 1911.).

natkozó kutatásai alapján követelte a tökéletesen egyforma nevelést mindenki számára s tette a nevelés feladatává a társadalom iránt való odaadás kifejlesztését és az önzés elpusztítását.<sup>1</sup> Az újabbak között DÖRING abból a föltételből indul ki, hogy ideális nevelést elgondolni sem lehet másként, csak mint ideális társadalmi rend alkatrészét; az emberi jogokhoz tartozik az is, hogy mindenkinek joga van a boldogságát emberi lehetőség szerint biztosító neveléshez, a mi a társadalom rendjéhez ép úgy kell, mint a külső, anyagi javak igazságos megoszlása.<sup>2</sup> Jellemző WILLMANN álláspontja: a paedagogia és didaktika úgy emelhető tudománynyá, hogy szemhatárunkat kiterjesztjük azokra a nagy tömegjelenségekre, melyekben a nevelő és művelő tevékenység alakot nyer és ily módon kapcsolatba hozzuk olyan kutatásokkal, melyek a társadalmi jelenségekre vonatkoznak.<sup>3</sup> Ugyanezt mondja SALLWÜRK, ki szerint a neveléstudománynak észre kell vennie, hogy feladata nem csupán az egyes emberre

<sup>1</sup> V. Ö. BUDAY JÓZSEF, A pozitívizmus nevelési rendszere Budapest, 1889.

<sup>2</sup> DÖRING, A. System der Pädagogik im Umriss (1894), előszó.

<sup>3</sup> WILLMANN, O. Didaktik als Bildungslehre (II. kiadás) I. 28



vonatkozik, hanem az egész emberiségre s ennek közös életére.<sup>1</sup> SCHUBERT—SOLDERN neveléstanának meg az a kiindulása, hogy az ember boldogságát és céljait csak a közösségben találhatja fel s hogy a nevelés céljait a korszak szükségletei szabják meg.<sup>2</sup> KÁRMÁN MÓR a neveléstan helyét a tudományok között a gazdaságtan és politika mellett jelöli ki, feladatát pedig ezzel jellemzi: „Az emberi műveltség tényezőinek kutatása, a tényezők kölcsönhatásának megvilágítása: ez az az elméleti tanulmány, hogy röviden mondjam, mely a pedagógus munkásságát felvilágosítja és irányíthatja“.<sup>3</sup>

Másokat, hasonló felfogásúaknak egész sorát nem említve, két példát mutatok még itt arra, hogy milyen különböző úton jutnak e csoport tagjai a társadalmi nevelés követeléséhez. Egyik a neveléssel a fejlődéstan szempontjából foglalkozó UNOLD, másik NATORP, a nevelésügyi socialismus elméletének főembere.

<sup>1</sup> SALLWÜRK, E. v. Principien und Methoden der Erziehung (1906), 5.

<sup>2</sup> SCHUBERT—SOLDERN, R. v. Die menschliche Erziehung (1905), V., 1.

<sup>3</sup> KÁRMÁN MÓR, Pedag. Dolg. rendszeres összeállításban (1909) I. 12.



UNOLD<sup>1</sup> abból a megfigyelésből indulva fejtegeti az élet gyakorlatiasan erkölcsi felfogását, hogy a korunkbeli művelt népek az erkölctől és tekintélytől vezetett, naif, ösztönszerű életből kezdenek áttérni olyan korszakba, melyben ésszel és szabadon magoknak kell irányítaniok sorsukat és tudatosan kell betölteniök rendeltetésöket. A tudatos és szabad eljárásnak első feltétele, hogy ismerjék a célokat és tudják megválasztani az utat. A célokat és feladatokat a mai embernek és népnek nem adhatja meg többé a természetfeletti kinyilatkoztatás, hanem csak a tudományos és pedig természettudományi kutatás. Ez két alaptörvényre tanít meg: 1. az egész élő világnak főcélja: a fajnak, az egésznek fentartása az egyesek megtartása, alkalmazkodása és szaporodása útján; 2. az egésznek a legnagyobb változatosságra és a lét harczában a legnagyobb derekasságra kell kifejlődnie czélszerű kiválasztás és átöröklés útján. A történelem azt bizonyítja, hogy az emberi fajban a legnagyobb változatosság és legnagyobb derekasság törvénye szerint létesül az emelkedő művelt fajok és művelt népek

<sup>1</sup> UNOLD, Aufgaben und Ziele des Menschenlebens (Aus Natur und Geisteswelt 12), 1899. I. 91.

sorozata, ezeken belől a fejlődő rendek, osztályok, foglalkozások, végül pedig egyre nagyobb számban az öntudatos és kiváló személyiségek. A természetes fejlődés törvényei érvényesülnek tehát az emberi életben is. És pedig:<sup>1</sup> mivel 1. az ember nincs annyira az ösztönök, érzések kényszere alatt, mint az állatok s maga és faja fentartásának ellenére is dolgozhatik, továbbá mivel 2. az emberi fajban az egyednek vagy egyénnek sokkal több az önállósága és függetlensége, t. i. lehetséges az egész iránt közönyös vagy ellenséges életet folytatnia: ezért az emberi egyének viszonylagos szabadsága és önállósága következtében az emberben a természeti kényszerűség helyére az erkölcsi parancsnak kell lépnie, az ember ismerje fel létének célját s töltsé azt be tudatosan és szabadon. UNOLD az embert egyetemes törvények alatt látja, a közösségben nézi s, a hogyan feladatát a továbbiakban kifejti, fejlődését az egész fejlődésének alapjául tünteti fel: mindaz jelzi azt a gondolatmenetet, mely UNOLD-ot a társadalmi nevelés követeléséhez vezette.

Ugyanerre az eredményre egészen más úton

<sup>1</sup> Ugyanott 42.

jutott el NATORP.<sup>1</sup> A nevelésben szerinte az akarat nevelésén fordul meg minden s a nevelés szavának éppen az ad határozott, sajátos jelentést, hogy ez érzik ki belőle. Az egész nevelési feladatot terjedelem és tartalom szerint a művelődés, kiművelődés szava fejezi ki-legteljesebben, ebből azonban hiányzik valami, a mit a nevelés szava jelöl meg. Az t. i., hogy az emberi művelődés ugyan természetes fejlődés is, de szükség van olyan munkára, mely tervszerűen a fejlődés elősegítésére vagy legalább védelmére irányul. Nem szól ez ellene annak, hogy a művelődés az emberben levő csirák benső kifejlődése, de határozottabban rámutat, hogy szükség van egy másik ember tevékenységére is, a mely nélkül az ember legsajátosabb hajlama sem fejlődne ki kellően, hanem elsatnyúlna. Még ha önnevelésről beszélünk, igazában akkor is úgy gondoljuk, hogy az egy személyben kettő egyesül: a ki nevel s a kit nevel. A nevelés szava azt is kifejezi, hogy nemcsak az akarat neveléséről van szó, hanem hogy a nevelő tevékenység is az akarat dolga. Az akarat dolga közvet-

<sup>1</sup> Főműve : Sozialpädagogik, 1894, (máig három kiadás) ; egész ped. rendszerének rövid összefoglalása : Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen, 1905.



lenül csak az akarat nevelése ; más tekintetben csak úgy ér el a nevelő akarat eredményt, hogy megnyeri a növendék akaratát s a kitűzött célra irányítja.

Idáig jutva, bölcsészeti föladat : a *kellőség*, a *cél*, vagy a hogyan NATORP PLATON szavával mondja, az *idea* problémája elé állítja a nevelést. A művelés azt jelenti : valaminek alakítása, sajátos tökéletességre való kifejlesztése. A tökéletesség pedig egy azzal, hogy valami olyan, a milyennek lennie kell. Ezt fejezi ki az idea : gondolatunkban megvan valamely dolognak az az alakja, a melylyé az adott anyagnak válnia kell. A nevelés szavában ott van, hogy a nevelőben meg kell lennie az elérendő fejlődési cél ismeretének ; az akarat fogalma is magában foglalja ezt a föltételt, mert akarat nem egyéb, mint célkitűzés, szándék valami olyanra, a mi még nincs. De honnan szerezzük meg az ismeretét annak, hogy milyenné kell válnia valaminek és miért kell olyanná lennie ? A tapasztalás csak arra ad elégséges választ, a mi van, tehát a természetre vonatkozóan, s az nem tud ideákról. Már pedig az ember, mint nevelő, célokat tűz ki, ideáját állítja fel annak, a minek lennie kell. Éppen ezért a nevelés elméletének az a legelső



kérdése: mi az a cél, az a kellőség, az az idea? Ez ad feleletet arra is: mi az akarat?

Az erre következő fejtegetés szerint az idea az öntudatból származik s csupán ennek egységéből érthető meg. Az öntudat ugyan minden tapasztalásnak végső alapja, de a tapasztalás korlátai nem szabnak neki határt, hanem gondolata túlterjedhet azon az észrevételen, hogy a dolog milyen, arra is, hogy annak milyennek kell lennie. Az öntudat és akarat viszonyát fejtegetve pedig abban állapodik meg NATORP, hogy az öntudat s így ez öntudatos akarás is egyedül a tudatnak más tudattal való közösségében és az által fejlődik ki, vagyis az akaratközösség által. Minél alaposabban ismerjük egymást, tehát minél mélyebb egységben vagyunk, annál tisztábban látjuk a magunkat mástól elválasztó határokat. Ebből következik — úgymond —, hogy az akaratnevelés elméletének kezdettől fogva a közösségben élés tényéből kell kiindúlnia s ennek következményeit tartania lépésről lépésre szem előtt. De nemcsak az egyesnek másik egyeshez való viszonyát, mert itt arról a viszonyról is szó van, mely az egyest a szervezett emberi közösség különféle alakjaival egybefűzi, a családtól kezdve a községen, az államon át egészen

az emberiségig.<sup>1</sup> NATORP-ot ez az út viszi a társadalmi nevelés elméleti szükségének határozott kijelentésére.

Nem elméleti alapon, hanem a kor állapota és mozgalmai által irányított gondolkozás eredményeként lett a társadalmi nevelés hirdetője és sürgetője FICHTE ;<sup>2</sup> a munkásosztály helyzetének javulását, a társadalmi kérdés megoldását első-sorban a megfelelő neveléstől várta DÖRPFELD ;<sup>3</sup> DIESTERWEG a nemzeti egység érdekében a nép minden fiának a nép műveltségi fokához alkalmazott nevelését sürgeti s az alsóbb népréteg nevelését a művelődés életkérdésének tartja.<sup>4</sup> A kor társadalmi kérdései járnak PALMGREN eszé-ben, és a stockholmi Samskola arra ad példát, hogyan lehet a nevelésnek azok megoldásához hozzá járúlnia.<sup>5</sup> Az amerikai DEWEY a nevelés

<sup>1</sup> Ez összeállítás forrása : Sozialpäd. §. 1., Allg. Päd. §. 4., Sozialpäd §. 10.

<sup>2</sup> Reden an die deutsche Nation (1808).

<sup>3</sup> Gesammelte Schriften X. (1900), 1867-ből többek közt : Die soziale Frage.

<sup>4</sup> Die Lebensfrage der Civilisation, oder über die Erziehung der unteren Klassen der menschlichen Gesellsch. (1836) ; Über Cultur (1834) ; Die deutsche Nationalerziehung stb.

<sup>5</sup> PALMGREN, Erziehungsfragen (Intern. Pädag. Bibl. VI. 1904).

változásait az életviszonyok általános, nagy megváltozásaiból magyarázza; széles, társadalmi látókört kíván attól, a ki a nevelésről beszél. Abból indul ki, hogy a mit a legbölcsebb atya igyekszik megadni gyermekének, azt kell akarnia a közösségnek minden egyes gyermek számára.<sup>1</sup> BERGEMANN-t a tapasztalás győzi meg arról, a mire NATORP elméleti alapon jutott; nagy önérzettel veti el annak bölcsészeti alapját és deducáló módszerét; művét a tapasztalati tudomány széles alapjára állítja s mindvégig „az inductio biztos útján” halad.<sup>2</sup>

S ezeken kívül igen sokan tartoznak még ide; ez irány irodalma óriásivá nőtt. Alapok és részletek tekintetében egyaránt sok a különbség magában ez egy csoportban is. A tudományos fejtegetés mélysége, a látókör szélessége éppen nem egyenlő, de a lényegben mind egyet értenek: felismerték a nevelés és a közösség kölcsönös hatását s a nevelési elinelet és gyakorlat céljának kifejtésében ezt a kölcsönösséget meg

<sup>1</sup> DEWEY, *The school and society* (Chicago, 1900; német ford. E. GURLITT, *Schule und öffentliches Leben* 1905; magyarul részletek OZORAI FRIGYES-től, *Népművelés* 1911).

<sup>2</sup> BERGEMANN, *Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage* (1900).



az egyén és közösség viszonyát vetik alapúl. Ez az egész nevelésügyi socialismus közös vonása, de nem mindenik csoportban tudatos.

Az most már a kérdés: vajjon hogyan értsük a sűrűn emlegetett *socialis pedagogia*, társadalmi nevelés nevet?

## II. A TÁRSADALMI NEVELÉS FOGALMA; A NEMZETNEVELÉS.

1. Éppen mert sokféle irány nevezi magát társadalminak, meglehetősen volt a zavar és éles vitakozás folyt e fogalom körül a dologgal főképen törődő német nevelésügyi irodalomban, az utolsó két évtizedben. Megállapítható, hogy a neveléstudomány elméleti társadalmi felfogása — a miről voltaképpen a vita folyt — és az ily irányú gyakorlati törekvések is ellenhatásként következtek arra az egyoldalú individualizmusra, melyet az elméletben ZILLER tudatosan hirdetett,<sup>1</sup> HERBART többi követői is gyakoroltak s a mely a köznevelésben is megnyilatkozott. Másfelől pedig a társadalmi iránynak vélt és valóságos túlzásaira szintén ellenhatás volt a sokszor réginek nevezett felfogás erő-

<sup>1</sup> ZILLER, Einleitung in die allgem. Pädag. (1856), 2.

sebb vitatása. A társadalmi irány legtisztább elméleti képviselője NATORP volt ebben a küzdelemben, ellenfelei között legnagyobb tekintélyű REIN.

Négy pontban foglalhatók össze a társadalmi neveléstan ellen felhangzott főkérfogások: 1. Az elnevezés egyoldalú és nem is jogos, mert csak *egy* neveléstanról lehet beszélni, a mely mindkét felfogást (az egyénit és a közösségit) egyesíti.<sup>1</sup> 2. Ez a név és irány felesleges, hiszen mindig a társadalom nevelt és annak számára neveltek.<sup>2</sup> 3. A társadalmi neveléstan káros, mert megfosztja értékétől az egyént,<sup>3</sup> nem engedi meg annak sajátos kifejlődését.<sup>4</sup> 4. Az éppen uralkodó erkölcs szellemébe neveli bele az egyest. De mi ez a szellem és ki szabja meg, hogy melyikhez csatlakozzék a nevelő a társadalmi csoportok közül? Egyikhez csatlakozva, nem a

<sup>1</sup> REIN, Pädagogik in syst. Darst. I. 67. WESZELY ÖDÖN, A modern pedagogia útjain (1909), 43.

<sup>2</sup> PAULSEN, a „Kultur der Gegenwart“ I. 1., Die allg. Grundlagen der Kultur der Gegenwart. cz. kötetében, 59. l.

<sup>3</sup> WIGGE, Über die Kernpunkte des Streites um die Individual- und Sozialpädagogik (Der deutsche Schulmann 1900).

<sup>4</sup> REIN, i. h. 63—64. ll.

közösséget szolgálja, hanem csak egyetlen kört; középútban kiegyezve pedig megtagadja az erkölcsi eszményeket.<sup>1</sup>

NATORP válasza ezekre az ellenvetésekre az volt,<sup>2</sup> hogy 1. valóban csak *egy* lehet az igazán neveléstani felfogás és valóban olyan, a melyben nincs külön szó egyéni és közösségi nevelésről. Mivel azonban a nevelésnek ez a felfogása még nem általános, mivel sokan az egyéni és közösségi tekintetnek, mint két különállónak a kapcsolásáról beszélnek, nem lehet a nevelés társadalmi értelmezését egyszerűen nevelésnek nevezni. 2. Igenis szükség van tehát a társadalmi jelzőre, mint jelszóra a küzdelemben, mely azt akarja elérni, hogy a nevelés minden kérdésében az egyén és közösség viszonyát, meg a közösség és a nevelés kölcsönös hatását ismerjék el a legfelsőbb szempontnak. 3. Nem lehet félteni az egyént, hiszen ez csak úgy válik igazán értékessé, önértékűvé, ha a közösséghez tartja magát; ettől elszakadva elvész. Csak odaadás tesz nagygyá, önzés kicsinynyé. 4. Egyenesen lehetet-

<sup>1</sup> REIN, i. h. 62—63. II.

<sup>2</sup> Philosophie und Pädagogik (1909) cz. kötetében: Individualität und Gemeinschaft. Eine philosophisch-pädagogische Untersuchung (119—207) 1. részében, 121—148. II.



len, hogy a társadalmi neveléstan a meglevő erkölcsi áramlatok között akár úgy foglaljon állást, hogy mindeniknek igazat adva, az erkölcsi értékek viszonylagosságát tegye dogmává; akár úgy, hogy, valamelyik társadalmi kör erkölcsi nézeteit elfogadva, a nevelést ama kör önzésének kiszolgáltassa. Mindkét eljárás egyenesen közösségellenes nevelés volna, mert az első esetben egység és egészséges fenmaradás helyett a közösség szétfüzlése következne be, a második esetben pedig a közösségnek egyik tagját vagy szervét táplálná a nevelés a többi rovására, tehát ekkor is a közösség zülése lenne az eredmény.

Az egész vitának nevezetes következménye, hogy az ellentétek tisztultak s ma a társadalmi neveléstan fogalmában nem lát káros egyoldalúságot senki, a ki szintén neveléstani álláspontból, a nevelés mivoltából kiindulva nyul a kérdéshez. A dolog ugyanis azon a kettőn fordul meg: 1. mily állást foglal el ez az irány a meglevő áramlatokkal szemben s 2. hogyan fogja fel az egyén és a közösség viszonyát. Éppen nem újat mond, de a vitás kérdéseket igen tisztán intézi el NATORP ezekkel a szavakkal: 1. „Az igazán társadalmi neveléstan soha sem ismer el a nevelésben irányadónak valamely erkölcsi áramlatot csak

azért, mert az meg van és bizonyos körben uralkodik; hanem mindig azt kérdezi: vajjon tartósan megőrzi-e és segíti-e az az áramlat a közösséget a szükséges fejlődésben, vagy éppen zavaró s pusztító irányú? Ha ilyennek találja, akkor minden lehető eszközzel küzd ellene annál jobban, minél hatalmasabb az az áramlat jelenleg.<sup>1</sup> 2. „Egyént és közösséget tisztán értvè, világos, hogy ezek sem nem korlátozzák, sem ki nem egészítik egymást, hanem mindenképen egymásra vannak utalva, kölcsönösen követelményei és feltételei egymásnak. Az igazán társadalmi neveléstan egyszersmind igazán individualis is és megfordítva. Abból, hogy ezt a szükségképeni kölcsönös hatást nem ismerik fel, következik az a téves individualismus, mely azt hiszi, hogy védenie kell az egyént a társadalmi nevelés félelmes hatásától, meg az a hamis socializmus, mely csakugyan azt képzei, hogy az egyéniséget a közösség érdekében el kell nyomnia“.<sup>2</sup>

2. Azonban NATORP nem egyetlen társadalmi irányú neveléstani elmélkedő, s nem egyedül az elméletben beszélnek társadalmi nevelés-

<sup>1</sup> NATORP, Philosophie und Pädagogik 134—5.

<sup>2</sup> U.-ott 142.

ről. Azt meg tudjuk, hogy valamely kérdés elméleti tisztázása még nem jelenti annak a tiszta felfogásnak általánossá lételét. A bemutatott irányok megérttetik, hogy a társadalmi nevelés értelmezésében tévedésekre és a fogalom elszűkítésére akadunk.

A szó közhasználatában ilyen tévedés: *a)* ha ezen, a bizonyos foglalkozásra való és korán ezzel a gondolattal kezdett nevelést értik. Ez ugyan a társadalmi nevelés gondolatának következménye, pl. SZÉCHENYI-ben is megtaláljuk, de az egészel egynek nem vehetjük. Épp így téves az is *b)*, ha általában a jelen szükségleteinek kielégítését tartjuk társadalmi nevelésnek; mert ez magában véve a nevelésnek soha sem lehet szempontja, hiszen a nevelés a jövőre irányul s bár a jelenhez való kapcsolódást éppen a jövő érdekében feltétlenül megköveteli, a silány gyakorlatiiséget nem engedi meg; *c)* igen általános, a magyar nevelésügyi irodalomban ismételten hangzik, de kétségtelenül téves az a felfogás, hogy társadalmi nevelésen az iskolai nevelést kiegészítő, vagy éppen a társadalom által állított intézményeket kell értenünk.<sup>1</sup> Ezek ugyan a tár-

<sup>1</sup> WESZELY ÖDÖN álláspontja: „A szocialis pedagogia elnevezés csak a pedagogia egy részére nézve jogos és



sadalmi felfogásnak következései a nevelésben, de a következményeknek aránylag kicsiny, gyakorlati részlete; *d)* sűrűn, de tévesen gondolják társadalmi, socialis nevelésnek a szocialista nevelést is. Ez már annak túlzása és egyoldalú kiélezése, sőt egyenesen ellentéte is lehet, mihelyt csupán a szocializmus, azaz a szociális demokrata párt érdekében való nevelést jelenti. A minthogy tökéletes tévedés *e)* bármilyen pártpolitikai nevelést társadalminak képzelni, mert ez az egyén teljes lekötését czélozza, annak felszabadítása és a közösség tagjául való érvényesítése helyett, a mi a közösség jövőjének egyedül érdeke.

Téves minden olyan értelmezés, mely az egészből csak részletet kap ki, vagy pedig (mint a két utolsó) egyébire vonatkozik. A fogalom tisztaságát elhomályosítja két szűkkörű értelmezés is, melyekben ugyan minden ott lehet, a mi a társadalmi nevelésnek tartalma, de a melyek

helyes, a mikor t. i. a pedagogiának csak azt a részét jelenti, mely azon intézményekkel foglalkozik, miket a társadalom állít a nevelés érdekében, minők: a gyermekmenedékhelyek, árvaházak, munkástanfolyamok, szabad egyetem stb.“ *Pedagogia, Nevelés- és tanítástan* 1905, 14. V. ö. u.-attól: *Magyar Paedagogia* XIII. (1904), 258., 262. és *A modern pedagógia útjain* 1909, 31., 35.

bizonyos szempont felállításával az egésznek mégis korlátokat szabnak. Ily szűkkörű értelmezése a társadalmi nevelésnek az állampolgári nevelés, meg a politikai nevelés szava. Az állampolgár nevében nagyon is kidomborodik a határozott keretekben élő állami közösség, és ebben az ember csupán mint polgár jelentkezik azzal a rendeltetéssel, hogy azokat a készen levő kereteket betöltse. Az embert ugyan nem lehet az államból kiszakítani, sőt az egyetemes közösség másként, mint határozott alakban nem is érvényesülhet, de az érvényesülésnek ez az alakja az elvnek csak következése és nem lehet kiindulás. A politikai nevelés, mint jelszó, azt akarja kifejezni, hogy az egyént bele kell helyeznünk az éppen létező viszonyokba, azok között kell helyet foglalnia s erre elő kell készítenünk, mert a közösség életének alakulására legalább is szavazatával mindenkinek befolyása van. Bizonyos, hogy ez a beilleszkedés szükséges, erre a nevelésnek a lehetőséget meg kell teremteni; de ez is csak egyike a következményeknek, magában kitűzött cél soha nem lehet.

Mindezekkel az értelmezésekkel szemben azt kell megállapítani, hogy a társadalmi nevelés neve sem csupán a gyakorlatias értelmében (tár-

sadalmi nevelés), sem pusztán elméleti vonatkozásban (társadalmi neveléstan) nem teljes értelmű. Nem jelentheti sem a neveléselméletnek és a nevelés munkájának egyik részét, sem a társadalmi szempontnak a nevelés gyakorlatában és elméletében való egyoldalú érvényesítését. Még kevésbbé jelenti egyszerűen a nevelő intézményeknek társadalmi úton való létesítését. Egyáltalában nem jelent semmiféle részletet, hanem magában foglalja az egész nevelést mindenestől. Ez volt az értelme a szónak mindjárt első, tudományos alkalmazásakor.<sup>1</sup>

A neveléstörténet tanulságai és a mai élet követelményei igazolják, hogy a nevelés és a közösség, meg az egyén és a közösség viszonya szolgáltatja a nevelői gondolkodás alapjait, ez adja meg a nevelés célját, módját, szervezetét.

3. A magyar gondolkodással ez az eredmény teljesen megegyezik. Nálunk a nevelésen való

<sup>1</sup> V. ö. NATORP, Sozialpäd.<sup>2</sup> 94.: „Wir verstehen darunter also nicht einen abtrennbaren Teil der Erziehungslehre etwa neben der individuellen, sondern die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt und besonders der Pädagogik des Willens...“.

A következőket l. Népművelés 1911, 13. száma, 1—16.

1.: A nemzet fogalma a nevelésben.



gondolkodás soha sem vált egyoldalúan egyénivé, hanem a nevelésnek a közösség életével meglevő kapcsolata mindig szem előtt volt, az egyes koroknak megfelelő módon. Csak e hagyományainkat követjük tehát, ha ebben az irányban haladunk.<sup>1</sup> Nem elég látnunk a társadalmi nevelés helyes értelmét; pontosabb meghatározásra van szükség. E végre alapúl kell vetnünk a közösségből kiinduló neveléstudomány alap-tételeit. Nem, mintha szükséges volna bárkinek is feltétlenül máséhoz kapcsolnia saját okoskodását. Hanem ezek a tételek elméleti úton nyert eredményei a nevelés társadalmi telfogásának és ezekre építve teljesen az általános neveléstudományi elmélkedés útján maradunk. Alapvetőknek azonban csak azokat a tételeket tekinthetjük, melyekben elvi alakban bele fér mindaz, a mi az ismerttetett törekvések különböző csoportjaiban (I. fejezet) külön-külön élénk tünt. E tételek összeállításában lehetően ragaszkodom NATORP-hoz, kinek fejtegetései legmélyebbek, a lényeg

<sup>1</sup> A magyar nevelői gondolkodás múltja annyira felderítetlen, hogy egyelőre csekély erejű volna minden egyszerű hivatkozás; ezek megokolása pedig itt nem férhetne el. Mégis jelezni kívánom azonban, hogy a következők reánk nézve nem idegen gondolatok.

leginkább kifejezik; <sup>1</sup> de az összeállításban csupán olyasmi talált helyet, a mi nem csak e paedagogus egyéni vélekedése, hanem az egész iránynak sokfelől idézhető, általánosan jellemző vonása.

Négy alaptételben lehet mindent összefoglalunk. <sup>2</sup> Az *első alaptétel* így szól: a nevelői gondolkodás túlterjed az egyénen, mert az egyén és a közösség elválaszthatatlan. Ezért nevezi NATORP az elméletét neveléstani monizmusnak, szemben az egyént és közösséget külön-külön néző dualizmussal. Ezt a tételt (meg a következőt is) határozottan az emberi társadalom életének a vizsgálása szolgáltatja; az a megállapítás, hogy „a közösség nem az egyéneken kívüli levő valami, hanem éppen csak az egyének közössége, mely egyedül az egyének összetarto-

<sup>1</sup> NATORP elméletét követői *Kritische Sozialpädagogik*-nak nevezik ama felfogásokkal szemben, melyek a közösséget csak gyakorlati szempontokból, vagy pedig megfontolás nélkül, mint magától értődőt iktatják be okoskodásukba. V. ö. GÖRLAND, PAUL NATORP als Pädagoge, D. deutsche Schule 1903. évf.

<sup>2</sup> V. ö. ezekre nézve NATORP eddig említett három művének számos helyét, melyet vagy szó szerint idéztem, vagy csak alapúl vettem.

zását jelenti. Ez az összetartozás pedig csupán az összetartozók, az egyének tudatában van meg“. Viszont „a magában levő egyén puszta elvonás, a milyen a természettan paránya; a valóságban nincs is ember emberi közösség nélkül“.

A *második alaptétel* a közösség és a nevelés kölcsönös hatását fejezi ki. E szerint a nevelést minden lényeges tekintetben a közösség határozza meg, viszont a közösség életének a beletartozó egyének nevelése a meghatározója. NATORP szavával: a nevelés döntő feltételei a közösségben, ennek meghatározó feltételei a nevelésben vannak. Vagyis: a nevelés olyan, a milyenné a közösség teszi; a közösség pedig olyanná alakul, a milyenné a nevelés által az egyesek válnak.

*Harmadik alaptételül* az csatlakozik ide, hogy a nevelésen való gondolkodás az elméletben gyökeres (radikális), a gyakorlatban pedig állandóan kész a javításra. E tételre el kell jutnia mindenkinek, a ki 1. megállapítja, hogy egyes ember és emberi közösség azonos törvények alatt állanak és csupán egymással való vonatkozásban léteznek; 2. a ki az egyént is, a közösséget is az idea szempontjából nézi, vagyis folytonosan arra tekint, a minek valósúlnia, a milyenné egyesnek és közösségnek válnia kell; tehát a ki 3.



nem csupán az egyént fogja fel fejlődőnek, hanem a közösséget is, mert ez mint élő valóság éppen úgy fejlődik, a hogyan az egyén pillanatig sem marad változatlan.

E három tételből már következik a *negyedik*, mely szerint a nevelés elméletének és gyakorlatának feladata: a közösség fejlődésének, haladásának rendszeres segítése. A nevelés célja tehát röviden: a közösség fejlődése, a mit SZÉCHENYI úgy mondott (Önismeret): az emberi nem szebbítése. Mivel pedig a közösség csak az egyesek tudatában van, azért a nevelés céljaiban éppen eme tudatosság kifejlesztése az első mozzanat. Mivel továbbá a fejlődés minden egyes rész teljes kialakulásában áll és ezzel az egész értékének gyarapodásában, azért a nevelés céljában második mozzanat: a közösséget alkotó egyéniségek tökéletes kifejtése. S minthogy végül a fejlődés folytonos átmenet a mai állapotról újabbra, ezért azoknak, kik a fejlődést akarják, a közösség munkájában csupán a jelennek világos ismerete adhat tudatosságot; a jelent pedig csak úgy érthetjük meg, ha kialakulását, tehát a múltat is ismerjük. Így válhatik az egyén képpé a közösség fejlődésében való tudatos részvételre.

E tételekből szükséges levonnunk néhány, egyenesen elénk álló követelményt.

Az első tételből ezek következnek: *a)* Ha az egyén és a közösség elválaszthatatlan, akkor a közösség fejlődését csak az olyan nevelés szolgálhatja igazán, a mely a közösség minden egyes tagjának kifejlődésére alkalmat ad, vagyis a mely nevelés általános. *b)* Ha a közösség az egyének tudatában van, akkor e tudatosságnak minden-  
kiben azonosan kell kifejlődnie, hogy azonos lehessen a tudatosság mértéke és egy legyen a tartalma is. Ezért követelmény a nevelés egy-sége. *c)* Mivel a tudatosság hiánya a közösségre és az egyesre nézve is káros, ezért az általános és egységes nevelésben való részvétel minden-  
kire nézve kötelező. *d)* A nevelés célja ugyan a közösségben van, de csak egyénenként érhető el; ezért az ú. n. társadalmi nevelés (azaz: általában a nevelés) módszere: a lehető legjobb individualisálás.

A második alaptételből ezek a követelmények fakadnak: *a)* Minthogy a közösség életének feltételei a nevelésben vannak, ez tartozik kielégíteni a közösség életének minden szükségletét, meg kell adnia a haladásnak minden feltételét mindenik irányban. Vagyis a nevelés nem lehet

egyoldalú és, a jövőre irányulva, mindig alkalmazkodják a meglevő, már kialakult állapotokhoz s adja meg a módot a közösség teljes kifejlésére, azaz a sokféleségre. b) A nevelés feltételei azonban a közösségben vannak; ennek kell a most jelzett irányú nevelést lehetővé tenni. S ez akkor történik, ha a nevelést az éppen meglevő viszonyok meg nem kötik. A közösség életében folyó tevékenységek állandóan kölcsönösen hatnak egymásra, de a közösség érdekében szükséges, hogy a nevelés a gazdasági és politikai tényezők megköti hatása alól felszabaduljon s hogy gazdasági és politikai okok senkit se gátoljanak meg a nevelésben való részesedésben. A mit a mai elmélkedők (NATORP és mások) így fejeznek ki, azt a múltból, a magunkéból is (EÖTVÖS, SZÉCHENYI stb.) jól ismerjük s ezen az alapon oda jutunk, hogy a nevelés a közösség életében nem politikai vagy gazdasági eszköz, hanem önálló, központi tényező. Természetesen nem abban az értelemben, hogy hatást nem vesz át és nem alkalmazkodik, hanem hogy éppen tudatosan felhasznál minden létezőt a haladás érdekében, de azt a létezőt mindenkor értékeli és nem engedi megkötni magát. E szerint a nevelés ügyét sajátos szempontok szerint



kell intézni, e tevékenységnek a közösség életében való rendeltetése szerint.

A harmadik alaptétel következménye ezzel szorosan összetartozik, mert az a közösség fejlődő voltából eredő követelmény. Ez úgy foglалható össze, hogy a nevelésben való rendelkezésre nem az éppen meglevő államnak, a mai egyháznak, a mai családnak vagy más, éppen létező közösségi alakulatnak van joga, csupán azért, mert megvan ; így a nevelés csak a meglevő fenmaradását szolgálná. Hanem mindenik alakulatnak csak annyiban van jogosultsága a nevelés alakítására, a mennyiben az emberi közösség fejlődésének végtelen útján emelkedést jelent. Csak így lesz a nevelés a fejlődés segítője. NATORP úgy mondja : amaz esetben a nevelés reakció, így evolúció.

A negyedik tétel legfontosabb következtetése az, a mit rögtön hozzacsatoltam az imént : a közösség fejlődése érdekében minden egyes ember kifejlődését kell a nevelésnek elősegítenie, szükséges tehát megállapítani az erre legbiztosabban vezető utat.

4. Ezekben látva a társadalmi irányú nevelői gondolkodás alapjait és eddig általánosan érvényesnek mondható eredményeit, meg kell

látnunk azt is, hogy e tételek és következmények alkalmazásában nincs egyetértés. A nevelést ugyan mindenki valamely közösség szempontjából tekinti, de nagy ellentéteket okoz az a körülmény, hogy az a közösség az egyesek szemében nagyon különböző. Ezért a nevelésen való gondolkodásban ma az az első kérdés: melyik az a közösségi alakulat, melyben a nevelés gondolatának imént összeállított, általános érvényű követelményei teljesezhetnek? Mi módon lehet ennek a magában mégis csak általánosságban fogalmazott társadalmi nevelésnek egészen határozott fogalommá válnia?

A nevelés céljának meggondolása segít tovább: a célban az egyének társadalmi tudatosságának kialakítása az első mozzanat. Az hát a kérdés: miből és milyenné fejlődik ki ez a tudatosság, a közösségnek melyik alakulata válhatik az emberben tudatossá?

Lélektani alapon a válasz egyszerű. Mindnyájunkban megvan az a vonás, hogy a közösségbe tartozunk, de kétségtelen, hogy ez a vonás nem általában az emberiségre, nem az egész közösségre vonatkozik, hanem bizonyos tömegű emberekben a közösségnek más-más alakulatára, a tagolt közösségnek egyik vagy másik tagjára.

Mindenki érzi, hogy másokkal együvé tartozik, tagja a társadalomnak, de ez az érzés nem köti egyenesen az egészhez, az emberiség egyeteméhez, hanem valamelyik részhez. Mindenki van olyan sajátosságok, melyek a közösség hatása alatt fejlődtek ki, de ezek nem azonosok mindenki, hanem csoportonként különbözők, a mint nem azonosak azok a körülmények sem, melyekből az illető vonások származnak. Az emberi élet minden körülménye, az egyén fejlődésének minden tényezője azt idézi elő, hogy az egyén nem közvetlenül az egész emberiség tagjának érzi magát, hanem e minőségét benne az a közösségi alakulat teszi tudatossá, a melyben állandóan él — akár mert beleszületett, akár mert, más alakulattól elszakadva, már húzamos időn át abban élt.

Ez a csecsemő korban ébredő, folytonosan alakuló, társas érzés az alapja a társadalmi tudatosságnak. Ez a tudatosság nem minden emberben egyenlő terjedelmű. Minél szűkebb körre vonatkozik, természetűtől annál erősebb és kevésbé bonyolult, de annál kevésbé tekinthető fejlettnak. Bizonyos, hogy a határozott, kis körünkhöz, pl. a családhoz való tartozásunk leginkább kétségtelen, ehhez fűző kötelékeink a



legszorosabbak. De az sem kétséges, hogy a családhoz, községhez, vallásfelekezethez, vagy a társadalmi osztályhoz, foglalkozás szerinti csoportosuláshoz tartozván és ezt az érzését kielégítvén, a kifejlett értelmű emberben még mindig marad valami, a mi őt ezeken túl is a közösséghez fűzi és kötelezi. Tehát a társas érzést azok a kisebb körök nem elégítik ki, az egyén számára közülök egyik sem lehet a közösség megtestesítője. Már csak azért sem, mert valamennyien a közösség alakúlatai ugyan, de a legszélesebb körön belől nem egymás mellett állanak, hanem sokszorosán egymásba fonódnak. És ezek a kisebb körök mind bele tartoznak egy másik, náluk tágabb körbe. De nem közvetlenül az egyetemes közösségbe, hanem azon belől egyik határozott alakúlatba.

A míg az egyén társas érzése csupán a legszűkebb, jóformán érzékelhető körre vonatkozik, addig ösztönszerű, tehát a társadalmi tudatosság nem mondható fejlettnak. Akkor fejlett ki ez a tudatosság, ha az alapjául szolgáló érzés ösztöni mivoltából megtisztul s a valamelyik apróbb körben való elzárkózás helyett az egész közösség életének megértése jár vele. E megértésnek eredménye az, hogy az egyes ember

az egyetemes közösségnek legtágabb körű, de még határozott alakulatához felemelkedik. Ahhoz az alakúlatához, melyen belől helyezkednek el a kisebbek s a melyen túl nincs már határozott tágabb kör, csupán az egész emberiség. Az egyes ember és az emberiség között levő legtágabb, de még határozott alakulat a *nemzet*. Az ennél tágabb körök, a nemzetek között levő kapcsolatok még a kicsiny köröknél is kevésbbé alkalmasok arra, hogy az egyén számára a közösséget jelentsék. Ha ugyanis ez a kapcsolat a fajrokonságban van, akkor nem nyilatkozik határozott alakban. Ha pedig alkalmi politikai szövetezés, bármily tartós legyen is, annak hatását olyan kevesen érzik közvetlenül, hogy a társadalmi tudatosság kialakulására annak általában nem lehet befolyása. Mindezekért az emberi lélek szempontjából csak a nemzet elég tág és elég határozott is arra, hogy az egyesnek az egész közösséget jelenthesse. Pedig csakugyan az egészet kell jelentenie, mert különben a tudatosság hiányos lenne. Tudnia kell ugyanis az egyénnek azt is, hogy a nemzet nem minden, nem áll magában, de csak a nemzetet látva és értve látjuk és értjük az egészet, melynek az egyén szemében a nemzet a megtestesítője. A társadalmi

érzés akkor tudatos, ha kifejlett a *nemzeti tudatosság*. E nélkül a társadalmi érzés nem fejlett, mert igen szűkkörű vagy igen szétfolyó. Azért, ha a közösség fejlődését várjuk a neveléstől, kétségtelen, hogy az egyénnek a nemzeti tudatosságra való felemelésével teszünk eleget a társadalmi tudatosság követelményének. Vagyis az általában emlegetett közösség helyére a nemzet szavát tesszük.

Azonban igen közel van két ellenvetés. Egyik az, hogy a nemzethez tartozás nem szükségképeni, a nemzettől tehát el lehet szakadni, sokan el is szakadnak. Igaz, de az ilyenek csatlakoznak, vagy legalább is alkalmazkodnak valamelyik másik nemzethez s akkor az jelenti nekik az egész közösséget, melyben e nélkül az alkalmazkodás nélkül nem élhetnek. Nem lehet tehát függetlenné tennünk magunkat általában a nemzettől, hanem csak egyiktől, hogy a másikhoz csatlakozzunk. Ha ugyanis netalán valaki egyik nemzethez sem tartozik — egyesekre nézve a törvényes kötelékeknek ilyen megszakadása elképzelhető —, az ennek az állapotnak hátrányait érezve csak felismeri, hogy az emberiség folytonosan alakuló életének mostani állapotában



mégis csak valamelyik önálló alakulat, nemzet körében szükséges elhelyezkednie.

A másik ellenvetés gyakran hangzik és sokakra talál. Úgy szól ez, hogy a nemzeti közösség léte és értéke nem világos mindenki előtt: vannak, kik az együvé tartozásnak csak a terhét érzik, hasznát nem látják; a kiknek semmi érzelmi okuk sincs az összetartásra, értelmi ok sem lehet tehát arra, hogy éppen ez a nemzet jelentse nekik az egész közösséget. Az ilyenek ellenségesek az illető nemzeti közösség iránt, magokat abból kirekesztettnek érzik és küzdenek helyzetök megváltoztatásáért. Ez azonban éppen azt jelenti, hogy mégis az a határozott kör az ő emberi tevékenységök köre; talán a megváltoztatása, másként alakítása az életök célja, de mindenesetre abból fakad és arra vonatkozik egész állásfoglalások. A mint ennék a tagadhatatlan, de itt részletezni nem kívánt ténynek az okait keressük, azt találjuk, hogy az ellenséges indulatnak nem is maga a nemzet az oka; hanem eljutunk politikai és gazdasági viszonyokhoz, melyek között a nemzet egyes részei élnek. E viszonyok az egyesek lelkére nagy hatásúak s ezeknek gondos számbavétele a nevelés érdekében esetről-esetre szükséges. Ezek ismerete

ad módot arra, hogy a nemzeti tudatosságot kiben-kiben hozzá mért módon fejleszthessük. Ugyanígy kell alkalmazkodnunk azokhoz is, a kik nem látják a nemzetet s ebben az emberiséget, mert életöket olyan szűk körben élik, hogy falujuk határán s gazdájok személyén túl semmiféle emberi közösség tudatáig fel nem érnek, legfeljebb talán homályosan sejtenek valamit. Világos, hogy ezek számára a nemzet fogalma magasan van. Annál szükségesebb őket lehetően közel juttatni ehhez a nevelés útján, a maguk és a nemzet érdekében.

5. Ezek az ellenvetések s általában a hazai viszonyok megokolttá teszik azt a kérdést: hogyan értsük a nemzetet? Több más között EÖTVÖS, SZÉCHENYI, WESSELÉNYI felfogásával és a magyar országos törvényekkel is megegyezik ez a vélemény: a nemzeten nem érthetjük sem csupán azokat, kik éppen most egy országban a politikai jogoknak részesei, sem azokat, a kik egy nyelven beszélnek. A nemzet fogalmát mindkettő helytelenül állapítaná meg, hiszen akkor némelyik országban a lakosság jelentékeny része kimaradna és együvé tartoznának különböző országok lakói (az egész világ angoljai, németjei stb.). Helyesebb ezt mondanunk: a nem-

zet azok összesége, kik a földrajzi viszonyok s a közös mult erejénél fogva az emberiség egyetemes körén belől együtt egységet alkotnak más, hasonló egységek mellett, azoktól határozottan elkülönült szervezettel. Ebben az egységben lehetnek igen különböző alkotó részek, sőt ezek egymással küzdhetnek is, de azért ezek nem magokban, hanem csak együtt testesítik meg az egyes ember számára az egész emberi közösséget. Ha valaki külön választaná is ebből az egységből gondolatban a maga kisebb körét, a valóságban mégis csak ebben az egységben él mindenki. Még az is, a kit egyéni látása vagy érzése talán túleml ezen a körön s a nemzet helyett egy másik nemzet képét vagy az egész világot „hordozza szívében“, valamint az is, a ki nem tud feljutni a nemzet magaslatáig. A nemzet körében él mégis mindkettő: ez öntudatlanul, amaz kényszerűségből.

A nevelésnek ezt az egységhez tartozást kell az egyesekben tudatossá tennie; ezért a nevelés soha sem vonatkozhatik az így értett nemzetnek csupán egyik részére, hanem mindig az egészre. Csak ekkor érvényesíti az egyén fejlődésében mindazokat a vonásokat, melyek számontartása nélkül az egyén szocialis tudatossága fogyatékos volna.



Ha pedig az egyetemes egész szempontjából nézzük a kérdést, akkor is azt találjuk, hogy csak a nemzet, ez a politikai egység, az egésznek ez az egyéni alakulása az, mely a nevelés felsoportolt követelményeinek egyedül tud eleget tenni. A nevelést egységessé, általánossá, kötelezővé csak az az alakulat teheti, a melyeknek ilyen célra törvényhozó, végrehajtó, igazgató szervei vannak. A melyeknek tehát önálló szervezete van. Ez csak a nemzetről mondható el. A közösség egyéb alakulatainak a szervezete nem önálló, azért sem, mert azok csak együtt alkotnak az egészen belől önálló egyseget (a nemzetet), és azért sem, mert azok közül többnek is tagja ugyanaz az ember (vallásfelekezetnek, társadalmi osztálynak stb.). Ha pedig ezek az azonos tárgyú kisebb csoportok, pl. valamely életpálya munkásai, netalán az egész emberi közösségben egyesülnek is, ez az egyesülés ideiglenes, mesterséges, mert egyesek elhatározásán alapúl, és ezen az egyesülésen kívül is megmarad mindenik tagnak valamely nemzetbe való tartozása, sőt ez a mivolta valami módon az egyesülésen belől is feltétlenül érvényesül. Viszont a nemzethez tartozás kizárja azt, hogy ugyanabban az időben valaki más nemzethez is tartozzék. És

hogy a nemzet szervezete a tagok nevelésében az általánosság, egység, kötelezés elvét érvényesítse, az a nemzetnek határozott érdeke.

Az így végzett nevelés csak az olyan közösségi alakulatnak érdeke, a melyik maga is eleget tesz annak a feltételnek, hogy saját emelkedésével az egész emberiség fejlődését mozdítsa elő. A nemzetnek imént adott értelmezése kellően biztosít a felől, hogy a nemzet csakugyan fejlődést jelent. Ily értelemben téve a nemzetet a nevelői gondolkodás középpontjába, bizonyos, hogy nem a multnak, nem a jelen megőrzésének szolgálunk, mert 1. a nemzet ily értelemben nem csak el nem avult, de ki sem alakult még igazán, és ez az értelmezés, bármily egyszerű legyen is, még sem általános; a törvények szava és a valóság ezen a téren sem jelent egyet. 2. A nemzeti tudatosság nem oly mély, cselekvésünkben nem annyira vezető, hogy a nemzet kifejtette volna már mindazt, a mivel a haladást segítheti. Erre nézve elég bizonyosság a nemzeteken belől dúló ellentétek, melyek a közös, nemzeti tudatosság hiányát mutatják. 3. A nevelésben pedig a nemzet eddig teljességgel nem érvényesült, azaz még eddig nem láttunk példát arra, hogy a nemzet lett volna a szervezett ne-

velésben a legfőbb szempont s hogy az ebből fakadó követelmények teljesültek volna. Tudjuk, hogy ilyenforma volt az ókor állami nevelése, de abból pl. az általánosság hiányzott; megjelent ez a gondolat a keresztyénségben, reformációban, de érvényesülni nem tudott; mikor aztán egyenesen ilyen értelemben akarták egyesek a nevelést nemzetivé tenni (pl. nálunk Eötvös), ezek törekvése meglehetősen magános maradt. A nevelés története világosan mutatja, hogy a nevelés számára nem a nemzet, hanem a keresztyén egyház volt hosszú ideig a magasabb rendű, az egyes nemzeteket is magába foglaló közösség, azaz maga a közösség. Majd a reformáció után pedig a különböző felekezetek a nemzetek egyesítése helyett az egyes nemzeteket is megosztották, s ekkor a felekezeti egyházak jelentették a különböző nemzetű egyének számára a közösséget. Ezen már túl vagyunk. Legalább is annyiban, hogy az egyházak közül egyik sem lehet alkalmas arra, hogy az egyesnek az egész emberi közösséget jelentse, mert az egyházba tartozás nem szükségképeni, az egyházi kötelék nem föloldhatatlan, az egyházak nemzetenként szervezkedtek s ugyanabban a nemzetben különböző egyházak szervezete egye-



súl, az emberi tevékenységet pedig az egyházi élet ma nem merítheti ki. Szóval: az egyházi közösség is csak a nemzeti közösségnek alárendelt közösségi alakulat lehet. Ezen a ponton most aztán mellékes, hogy a nemzet a nevelésben, sőt az egész életben éppen azért nem tudott mindmáig teljesen érvényesülni, mert ennek az egyházi tekintet útját állotta. Annyit kell csak megállapítanunk és szem előtt tartanunk, hogy a nemzet nevelői érvényesülése a nevelés történetében valóban újat, bár régi szükséglet kielégítését, jelentene.

A nemzet az egyénre nézve maga a közösség, ennek körében meg egyéni alakulat. Ez a legmagasabb, a mi általánosan tudatossá válhat, s ez az egyetlen, mely az egészen belől önálló s a mely alakulatában a közösség az egyest egészen elfoglalhatja. Az egyes nemzetek szolgálják az egész emberiség fejlődését, a hogyan SZÉCHENYI mondta: saját erőiknek tökéletes kifejtésével. Ennek érdekében a nevelés minden lényeges vonását: közvetlen feladatait, irányát, menetét, a tanítás tárgyait a nemzet határozza meg. Mindig mint az egyetemes emberinek egyéni sajátosságában tükrözője. A nevelés alakító ereje a kisebb körökön át közvetlenül

csak a nemzetig hat; azon túl nagyon elhalványúl.

6. A nevelés közösségi felfogása tehát a nemzet nevelői jelentőségéhez vezet. Ez az eredmény nem mond semmi meglepőt, hiszen a neveléssel kapcsolatban a nemzetet eddig is sűrűn emlegették. Azért ez a megállapítás még sem felesleges. A hogyan szükséges állandóan ébren tartanunk annak a tudatosságát, hogy a nevelés hatása túl terjed az egyénen, tehát a nevelésen való gondolkodás sem szorítkozhatik erre, ép olyan szükséges, hogy e tételnek igazi tartalmát értse meg mindenki. Csak így válik a nevelői gondolkodás határozottá és részleteiben is egységessé. A nevelés szervezése és az egyének munkája is így alakul egészen tudatosan. *Azt a valóságot, hogy a nevelés a nemzet körében folyik és arra hat, egybe kell foglalnunk azzal a szükséglettel, hogy a nevelést minden részletében nemzeti tudatosság vezesse.* Ezt a valóságot és ezt a követelményt foglalja magában a **nemzetnevelés** szava.

Ez újabban sokat hangzik különböző oldalakról, pontos meghatározás nélkül, legtöbbször politikai célzattal. Az eddigiekből kiviláglik, hogy itt egészen neveléstani alkalmazást talált. *Jelenti*

*a nevelői gondolkodás határozott irányát, melyben az egyéni és társadalmi irány együtt van s jelenti a nevelésnek ezen alapuló és céltudó munkáját, mely minden szükségletet kielégít.*

A nemzetnevelés ekként az ú. n. közösségi, társadalmi nevelés (socialis paedagogia) gondolatának pontos fogalmazása, mely ama kifejezés sokféle tartalmát mind egyesíti. E felfogásra SZÉCHENYI ISTVÁN gondolkodása vezetett el.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> V. ö. Gróf SZÉCHENYI I. nézetei a nevelésről (Bpest 1904, STARK F.) cz. munkámmal. II. rész, 4. fej.: A nemzetnevelés. Továbbá: A magyar nevelés történetének jelentősége (Magyar Pedagogia 1905, 1—16. l.) s SZÉCHENYI és a nemzetnevelés (Család és Iskola, Kolozsvár, 1910. évf.). — A magyar neveléstörténet feladata végigkísérni a nemzet fogalmát a magyar nevelői gondolkodás fejlődésében. Ez természetesen e munka körébe nem tartozik. V. ö. erre nézve: KÁRMÁN MÓR, Közoktatásügyi tanulmányok. II. Közoktatásunk múltja. 3. könyv: A nemzeti nevelés eszméjének kialakulása 1848-ig, (Budapest 1911.) A nemzet fogalmára nézve főként EÖTVÖS: A XIX. sz. uralkodó eszméi, Reform, SZÉCHENYI-ről mondott emlékbeszéd stb. Legújabbban: CSÁNKI DEZSŐ, A nemzeti szellemről a magyar történelemben (Századok 1911); JÁSZI OSZKÁR, A nemzeti állam kialakulása és a nemzetiségi kérdés (Budapest 1912), I. rész, 1. fej.: A nemzetiségnek és a vele érintkező fogalmaknak meghatározása.



### III. A NEMZETNEVELÉS FOGALMÁNAK ELMÉLETI KÖVETKEZMÉNYEI.

1. A nemzet fogalmát állítva a nevelői gondolkodás középpontjába, ezzel biztosítjuk mindazoknak a törekvéseknek (I. fejj.) szerves egységét, melyek a nevelésügyi socialismus áramlatában a nevelés tekintetében értékesek. A gyakorlati és jótékony irányú nevelésügyi intézkedések a nemzetnevelés fogalmából természetesen következnek, mert a nemzet nem engedheti elveszni a tagjait; biztosítja annak lehetőségét, hogy jogaik gyakorlására képessé váljanak, hogy mindenik rész a maga sajátosságának megfelelően teljes kiművelésben részesülhessen, s gondoskodik arról, hogy mindez ne egyesek jóakarátának, hanem az egész tervszerű nemzetnevelésnek a folyamánya legyen. A gazdasági és politikai alapú nevelési szükségletek kielégítése egyenesen mellőzhetetlen, mert a nemzetnevelés a közösség életének minden szempontból való egységes szemmeltartását követeli s ezzel biztosítja azt, hogy gazdasági és politikai tekintetben ne egyes körök különleges, önző érdekei döntenek, hanem minél tisztábban érvényesüljön mindenben az egész nemzetnek közös érdeke,

a nevelés ügyének ilyen szempontú intézése következtében. S hogy minden embernek teljes kiművelése, az egyes ember társadalmi értékelésének az egyéniség jogaival való összhangja s általában a csoportosított alaptételeknek és következményeiknek (II. fej.) teljesülése a nemzetnevelés elvének milyen feltétlen követelménye: az eddigiekből is következik és tüstént kiderül, a mint először is ez elvnek a nevelői gondolkodásra való hatását számba vesszük s azután ugyane szempontból a magunk mai köznevelését megfigyeljük.

2. A nemzet központi szerepe elsősorban a cél felfogásán érzik meg. A ki az egyes emberen túl nem néz s a nevelést csupán egyéni vonatkozásaiban tekinti, az a célt sem láthatja másban, csak az egyénben. Az általános társadalmi szempont a célnak két fokát tünteti fel: az egyetemes célt és az egyéni célt. A nemzetnevelésben pedig a célnak három foka válik tudatossá, a mint ez különösen SZÉCHENYI gondolataiból, de a nemzet fogalmának önálló meg-gondolásából is kiderül. Megmarad ugyanis végső irányítónak az egész közösség fejlődése és közvetlen célnak az egyén fejlődése, de a kettő között ott van középen a nemzet fejlődésének

gondolata. És itt kétségtelen, hogy szó sem lehet külön egyik vagy másik célról, mert együtt jár a három: az egyéni célnak elérése minden egyes esetben jelenti a nemzeti célhoz való közeledést, s a nemzeti cél szolgálása a módja az egyetemes, végső cél megközelítésének. Világos ekként, hogy a nevelésnek a nemzeti cél a legfőbb határozott célja; ez világítja meg az egyéni célt, attól nem is lehet elválasztani, mert a nemzet fejlődése csupán a bele tartozó egyének fejlődése. S e hármas fokozatban a nemzeti cél önző vagy szűkkörű nem lehet, mert az egyetemes, emberi célnak van alárendelve: a nemzet az egész emberiségnek egyik alakulata.

A közvetlen célt tehát a nemzetnevelés is az egyénben látja. Minthogy azonban az egyént mindig a nemzet tagjának nézi, ezzel szemben is felmerülhet az az aggodalom, hogy az egyén itt háttérbe szorul, az egyéni célba idegen vonás jut be és semmivé válik az egyéniesség jogos követelménye.

Erre vonatkozóan azt kell hangsúlyoznom, hogy a nemzetnevelés éppen az egyéniesség érvényesülését jelenti a közösségen belől. Ennek az elvnek az egyénre alkalmazása egyszerű kö-



vetkezmény; az egyén szabadsága éppen nem csökken azzal, hogy szem előtt tartjuk nemzetbe tartozásának nyilvánvaló tényét; fejlődése elé sem áll korlát a miatt, hogy e ténnyel adott körülményeit a nevelés érvényesíti, sőt éppen ezekkel a nagyon is egyéni vonásokkal a nemzetnevelés az egyén szabad és teljes kifejlődését s érvényesülését biztosítja. Az egyén fejlődése ugyanis éppen abban áll, hogy egészen érzéki mivoltából társadalmivá (socialissá) válik. Ez azt jelenti, hogy 1. kialakul benne a közösség tudata, vagyis megérti, hogy ő és a közösség nem két külön valami, hanem az ő élete a közösség életében való valamilyen részesedés; 2. ezt az egységet megértvén, látja azt is, hogy a közösség munkájában saját érdekében részt kell vennie. E tudatosság az alapja és a munkára való készség a mértéke az egyén erkölcsiségének. A tudatosságnak saját maga ismerete is egyik, éppen legfőbb alkotó eleme, s a közösségben való részvétel csupán egyéni módon, a maga mivolta szerint történhetik. Csak ekkor igazán értékes és csak ebben az esetben fejlett az egyén. Másként csak mások eszköze. Mikor az egyénben a közösség tudatossá válik, voltaképpen egyéniségének egyik alkotó része vált

tudatossá, s mikor a készsége a munkára kifejlődik, csak egyik életszükségletének kielégítése vált lehetővé. S ha arra gondolunk, a miért a társadalmi nevelés általános követelése helyére a nemzetnevelés határozott értelmű kifejezését tettük, akkor is az következik, hogy a közösség az egyénben annál tudatosabb, minél világosabban látja maga előtt a közösség határozott alakjaként a nemzetet. Ez teszi a munkára való készséget is céltudóvá, mert megvilágítja a munka terét. Ha már most a nemzetnevelés közvetlen, egyéni céljait így szövegezzük: a nemzeti közösség tudatossá tévése és ennek munkájában sajátos módon résztvevésre képessé és késszé tétel, — akkor ebben a meghatározásban nemcsak semmi nincsen, a mire törekedve az egyént lenyügöznők, hanem éppen azt mondjuk meg, miként lehet érvényesülnie.

Az egyén érvényesülésének tehát az a feltétele, hogy kifejlődjék. Ennek mozzanatait a nevelés egyéni céljának részletesebb elemzése mutatja: a tudatosság a tapasztalás adatainak megfigyeléséből és meggondolásából fakad, a munkára való képesség az ismerő és érző tevékenység fejlettségében, a test edzett voltában áll, a készség az akarat erejét és határozott irá-

nyát jelenti. Együttvéve tehát: az egész ember minden irányú megerősödését. A részleteket nézve: csupa olyat, a mit az embernek csak fokozatos haladás útján lehet elérnie. Az egyén fejlődésének ez az útja. S bizonyos tekintetben mindenki más ez út végén, mint a milyen az elején volt. Más éppen azért, mert benne tudatosság, munkára való képesség és készség van. És mégsem új, hanem ugyanaz az egyéniség, de ezen az erkölcsi alapon tudatossá váltan: személyiség.<sup>1</sup>

Így nézve már kétségtelen, hogy a nemzet-nevelés az egyén szabadságát meg nem köti. Átvissz azokon a fokokon, melyeken az egyes ember és az emberiség keresztül halad, a melyeket sokan különbözően neveztek, de mindig ugyanazt a lényegyet fejezték ki: először egyedül érzéki mivoltunk uralkodik, azután külső hatalmak befolyása alatt állunk s végül mindkettőnek föléje emelkedünk értelmünk erejénél fog-

<sup>1</sup> E fogalomra nézve l. SCHNELLER ISTVÁN különböző dolgozatait (Pedag. Dolg. I—III.); legújabbán: A személyiség elve a nevelésben. Athenaeum, 1911. évf. A személyiség fogalmát ott találjuk sokszor olyanokban is, kik, e kifejezést nem használva, egyéniséget emlegetnek. A különbséget kifejezni azonban feltétlenül szükséges; sok félreértést tisztáz ez.



va.<sup>1</sup> Van tehát olyan állapotunk, melyben legnagyobb részben közösségi voltunk érvényesül; ez az állapot azonban folyamat, mely a tudatosság irányában halad s eredménye az önállósulás. Csak így tud érvényesülni az ember, s hogy tudjon, az a nemzetnevelés célja. Mert ebben az a gondolat van, hogy a nemzet fejlődése az egyesek fejlődése; lehetetlen tehát, hogy a nemzet, a mai alakulat, csupán magának megfelelővé igyekezzék tenni az egyéneket. Ezzel meghagyná őket azon a középső fokon, s elejét venné annak, hogy ezek a fejlődést akarják. Mivel pedig bár-hogyan fogjuk is fel a társadalom fejlődését, annyit el kell ismernie mindenkinek, hogy ehhez az emberek akarata is kell, s hogy a nevelésnek ez akarat kifejlesztése is célja: ezért természetes, hogy, a nemzetnevelés erre irányulván, az egyeseket eszközi értékűvé nem alacsonyíthatja. Az egyeseken fordul meg, mindenkinek belátásán, érzületén, hajlamain, tudatosságának, képességének és készségének mértékén, hogy felismert helyzete milyen irányú cselekvésre indítja. A nemzet sorsának alakulása így éppen

<sup>1</sup> SCHNELLER (Ped. Dolg. I. Bevezetés): érzéki éniség, történeti éniség, tiszta éniség; BÖHM KÁROLY (Axiologia): hedonismus, utilismus, idealismus.

az egyénektől válik függővé; a nemzeti tudatosság vezeti a nevelők munkáját, s a kifejelett egyének lesznek a fejlődésnek állandóan segítői a mindig jobb, mindinkább kielégítő alakulás felé, folytonosan emelkedő czéllal. Bizonyára lehetetlen, hogy e közben a meglevő, mint adott tényező, ne érvényesüljön; kell is érvényesülnie. Bizonyos az is, hogy a sok egyes embert igen sok, különböző gondolat vezeti; éppen ebben van az egyesek érvényesülése. Csak az a fő, hogy a vezető gondolat mindenkiben a lehető legtisztább látásból keljen ki; ekkor az eredmény csakugyan fejlődés, azaz a meglevőnek természetes alakulása minden érdekeltnek közös iparkodása alapján, mert bármilyen sokféle legyen is a vezető gondolat színezete, magja mindig ugyanaz: a nemzeti tudatosság.

A mint a nemzetnevelés célját így értjük, meglátjuk benne azt a jelentőségét, hogy a nemzet fogalmában a nevelésen való gondolkodásnak két, ellenkező kiindulású iránya találkozik. Egyéni alapon ugyanis éppen az egyén érvényesülése érdekében szükséges az egyéniség társadalmosítása: magában nem érvényesülhet, csupán a közösségben, mint ennek tudatos alkotó része. Közösségi alapon pedig szükséges a közös-

ség egyéniesítése, mert az csak úgy fejlődik, ha az egyes nemzetek fejlődnek, azaz ha ezek egyéni sajátosságai érvényre jutnak. A nemzeti sajátosságok, mint az általános emberiek is, csak az egyesekben nyilatkoznak, s csak azokban fejlődhetnek ki. Az egyesek egyéni sajátosságainak pedig a közös emberi és nemzeti sajátosságok a háttere és alapja. Így az egyéniség és a közösség érdekét a nevelés egészen együtt szolgálja. Ezek tehát nem jelentenek külön-külön szempontokat, s a hármas cél teljesen egységes lévén, az egyén éppen nem szenvedhet rövidséget.

Ezek szerint az egyének és a nemzet érdeke egyképpen megkívánja, hogy a nevelői gondolkodás a nemzeti sajátosságokat megismerje és a továbbiakra nézve alapul vesse. A nemzetnevelés gondolatának tehát az az egyenes következése, hogy a nevelői gondolkodásnak a hány nemzet, annyifelé kell elágaznia. Ezzel abba a régi kérdésbe ütközünk: lehetséges-e általánosan érvényes neveléstudomány?

3. Az eddigieket véve alapul, bizonyos, hogy a nevelés elmélet általános keretei, a nevelés fogalmának, céljának, menetének általános fejtegetései lehetnek egyetemes érvényűek. Van a neveléstannak olyan része, mely ha egyáltalában



érvényes, akkor egyetemes érvényű, mint pl. a lélektan és élettan eredményeinek neveléstani alkalmazása. Ilyen körülbelől mindaz, a mi a magában képzelt egyes ember nevelésére vonatkozik. S ilyen egyetemes érvényű a közösség és nevelés között lévő kapcsolat gondolatának minden közvetlen eredménye is. Így az, hogy a nevelés egyéni céljában érvényesülnie kell a közösség szempontjának; a nevelés lehetőségén gondolkodva, számon kell tartanunk a közösség nevelő hatását; eljárásunkban állandóan alkalmazkodnunk kell azokhoz a sajátosságokhoz, melyeket az egyénben az illető közösségi alakulat fejleszt ki stb. Tehát sok tekintetben lehet és van is általános érvénye a neveléstudásnak. De csupán addig, a míg, ime, igazán csak általánosságokról van szó, inkább csak az elmélkedés feladatairól. S ne gondoljunk itt csak arra, hogy az egyesek nevelése közben az általános elveket mindig alkalmazzunk kell, mert a nevelés nem adhat minden egyes ember nevelésére pontos utasítást. Itt arról van szó, hogy a neveléstudás sohasem annyira elvont, hogy a valóságos élettel ne számoljon, és az ember sohasem szabadíthatja fel gondolkodását a környezet hatása alól annyira, hogy egészen álta-

lánossá vált elmélkedésének is meg ne találhas-  
suk az alapját saját életviszonyaiban, tehát abban  
a közösségi alakulásban, a melyben él. A nevelői  
gondolkodást mindig valamely hiányérzet indítja  
meg. Akkor is, ha az emberben tisztán tapasztá-  
lásai erősítik is meg a létező viszonyok alakí-  
tásának vágyát; akkor is, ha bölcséleti álláspontja  
nyilatkozik meg ebben. Mindenki valamely nem-  
zetnek a tagja, s ez a mívolta benne öntudatlanul  
is megnyilatkozik. Bármily általános legyen is  
valamely neveléstudomány célzata, az általános  
kereteknek a nemzet gondolata ad tartalmat, a  
részletekben a példákat az szolgáltatja.

A neveléstudomány tehát nem lehet részleteiben  
is örökké és mindenütt érvényes, mert az aka-  
ratlanul is alapul szolgáló viszonyok minden  
nemzetben különbözők. De azért sem, mert időn-  
ként ugyanabban a nemzetben is változnak. A  
neveléstudomány ezért szükségképen számol a kö-  
zösségen belől található sokféleséggel és a fejlő-  
dés folytonosságával. Csak úgy biztosíthatja  
valamennyire is a nevelés helyes menetét és  
sikerét, ha az egész közösség egyik nemzetének  
sajátosságain épül fel, és ha a fejlődésnek ahhoz a  
fokához illeszkedik, melyen az a nemzet éppen  
az ő idejében van; ha a nevelés egyetemes

rendeltetésén túl a mai feladatát is meghatározza, s nem csak elvontan fejtegeti a képzelhető legjobb utat-módot, hanem megkeresi a most követendőt és lehetőtt. Vagy pedig eleve lemond arról, hogy az élet fejlődésével maga is együtt haladjon és az egyetemes neveléstani igazságot a sajátos viszonyok között érvényre juttassa.

A nevelés természete nem engedi, hogy a neveléstudomány általánosságokban maradjon, bármily elvontan induljon is meg. A nevelés feladatát határozottan megjelölő nemzetnevelés szava pedig megköveteli, hogy, a nemzet és a nevelés viszonyát vetve alapúl, a nevelés általános elmélete nemzetnevelési elméletté bővüljön. Ez azt jelenti, hogy mindig valamely nemzethez alkalmazkodva kell teljesen kifejtenie az általános alapelveket és ki is jelölnie alkalmazásuk módját. Nem következik, hogy mindenik nemzetnevelési elmélet egészen mássá váljék; lesz így is nagyon sok egyezés. Az sem következik, hogy más nemzetre alkalmazott és attól átvett neveléstudománynak hatása, sőt jó hatása is ne lehessen, de nem kell magunktól távol keresnünk a példát arra, hogy az ilyen, idegen alapon folyó nevelés nem azokat a szükségleteket elégíti ki, melyek kielégítése az átvevő nemzet sajátossá-



gait fejlesztené és így azt a nemzetet „az emberiség feldicsőítésében“ (SZÉCHENYI) részessé tehetné.<sup>1</sup> Az egyetemes emberiség érdeke, hogy minden egyes nemzet a sajátosságában lehető tökéletességre emelkedjék. A nevelés ebben segítség. De nem lehet az másként, csak úgy, ha ahhoz a nemzethez alkalmazott. S ha nem mondunk le arról, a mi a tudatosságnak feltétele, hogy a nevelés munkája elméleti alapozással folyjék, akkor kívánnunk kell, hogy ez az elmélet nemzetnevelési elmélet legyen. Ez biztosítja a gyakorlati munka tiszta tervszerűségét, s ekkor lehet az egyesek nevelése is nemzeti. A nemzeti nevelés követelése ebben a vonatkozásában megszűnik népszerű, de bizonytalan értelmű lenni, ehelyett azonban feltétlenül szükségessé és tartalmassá válik. Az elv követelménye és valósulásának feltétele ez; az egyetemes nézőpontból szükségesnek ítélt nemzetnevelés módja.

4. A neveléselmélet általános érvényességét illető kérdésre tehát az a felelet, hogy felmerül a továbbvivő kérdés: hogyan válhatik a nevelés

<sup>1</sup> A magyar nevelés története igazolja SZÉCHENYI mondatát: nem volt senki, a ki a „magyarnak eredeti sajátosságára állította volna annak polgári kifejlését“ (Politikai program-töredékek).

nemzetivé? Ha az előzők alapján erre csak azt felelnők: a nemzet sajátosságaihoz való alkalmazkodással, — ez éppen olyan általánosság lenne, mint a szokott feleletek: a nemzeti szellemre, a nevelők nemzeti érzésére való hivatkozás, melyek után nem mindig következik annak a megmondása, hogy hát ez miben áll? S valóban, ezekre sem könnyebb a válaszadás, mint a nemzeti sajátosságok meghatározása. Ezek fontossága világos volt számos magyar gondolkodónk előtt: ezt értjük meg SZÉCHENYI gondolkodásából, s megtaláljuk ennek szabályozó hatását EÖTVÖS törekvéseiben is. És erre utalt WESSELÉNYI, mikor (1843., Szózat a magyar és szláv nemzetiségek ügyében) a nép jelleméhez és a nemzet helyzetéhez szabott nevelési rendszert kívánt.

WESSELÉNYI-nek ezt a kifejezését használva, a nevelés nemzeti akkor, ha elmélete a nemzet jellemén és helyzetén alapul. E követelmény szoros kapcsolatba juttatja a neveléstant egyfelől a néprajzzal, néplélektannal, fajegészségtannal (eugenika), másfelől pedig a társadalom életével foglalkozó tudományok legkülönbözőbb részeivel (sociologia).

A nemzet jellemének megfelelő ugyanis csak akkor lehet a nevelés, ha pontosan ismer-

jük az együvé tartozó egyesek közös sajátosságait, vagyis azokat a vonásokat, melyek valamely nemzet tagjait más nemzetek tagjaitól megkülönböztetik. S az illető vonásokról azt is tudnunk kellene, vajjon azok olyan belsők, mélyen levők-e, hogy nem változnak, avagy külsők, melyek minden egyesben külön a környezet s az életkörülmények hatására állanak elő és azok változásával szintén alakúlhatnak. E vonások kiderítése azonban nem a neveléstudomány feladata, hanem a néprajzé, néplélektané, még pedig ezeknek nem leíró, hanem összehasonlító alakjáé. S ezért szükséges, hogy ezekkel a tanulmányokkal a neveléstudomány érintkezze, a megállapításait a maga szempontjából értékelje, esetleg az anyaggyűjtésből önállóan is felhasználja azt, a mi a nevelői gondolkodásban helyet találhat. Természetes, hogy a néprajzi kutató és a nevelésen elmélkedő nem azonos irányú érdeklődéssel dolgozik. Jóformán ugyanazt mondhatjuk erre is, a mit a lélekbuvár és a nevelő között levő különbségről már sokszor hallottunk: az azt nézi, mi van, emez meg azt, mivé válhatik. Valóban, a néprajztól, néplélektantól tények megállapítását óhajtjuk, s ezek magyarázatát is, hogy ebből a fejlődés természetes irányára, a nevelői



beavatkozás szükségére következtethessünk. Azt azonban nem várhatjuk, a míg azok a tudományok befejezik a kutatást és eredményeket készen tárnak elénk. Fel kell használni azt, a mi van, s aztán lépésről-lépésre mindig közelebb juthatunk ahhoz, hogy nevelésünk nemzeti legyen. Mily lassan és bizonytalanul történhetik ez, ki nem tudná, a ki látja, hogy még az egynyelvű nemzet egyes rétegeinek is mily eltérő jellemvonásai vannak, mennyire különböző szellemet érzünk ki ezek életéből? Bizonyára megtalálhatjuk a rétegek (osztályok) közös vonásait is. De tisztán kell tudnunk, hogy a nemzeti jellem kérdése nagyon nehéz egyrészt azért, mert hasonló helyzetű osztályokban sok nemzetben is hasonló vonások fejlődnek ki; igen csekély árnyalatokban sejthetjük meg tehát a sajátosan nemzetit. Másfelől meg azért, mert ez a kérdés felettébb közelről érintkezik a fajok tisztaságának kérdésével és bizonyára csak akkor lenne megoldható, ha a keveredő egyes fajok jellemével külön-külön, meg az egynásra hatás mértékével és eredményével is tisztában lennénk.

Feltéve a legkedvezőbb esetet: a megismert nemzeti jellemet nem csak egyszerűen megőrizni szükséges, mert a nevelésnek nem a meglevők

megtartása, hanem azok alapján a fejlődés szolgálsa a feladata. Az „emberi nem szebbítése“, vagy SZÉCHENYI másik szavával „vérünk nemesítése“, a nevelés vezető gondolata. A nemzetet a maga sajátosságában akarjuk kifejteni, de — megint SZÉCHENYI kívánsága szerint — minden salaktól ment tisztaságában. A jellemző vonások ismerete tehát a nemzetiség<sup>1</sup> nemesítésének is alapja. S hogy ez a nemesítés, szebbítés hogyan történhetik, miként lehet a nemzeti vonások közül a fejlődés gátlóit megváltoztatni, legalább is a hatásukat gyengíteni s ezzel a nemzeti jellemet jobba tenni: azt megint nem a neveléselméletnek kell kikutatnia, hanem a feleletet az élettudományok új hajtásától, az eugenikától, a fajegészségtantól várjuk. Ez pedig anynyira kezdetén van még önálló kialakulásának, hogy nagy túlzás volna egyhamar eredményeket remélnünk tőle; módszerét sem találta meg, tehát alig tudhatjuk, iránya csakugyan alkalmassá teszi-e majd arra, hogy a nevelői gondolkodás hozzá fűződhessék. Annyit azonban látunk már, hogy tárgya a nevelés szempontjából fontos, szándéka a nevelésen elmélkedőkével

<sup>1</sup> SZÉCHENYI értelmében: nemzetiesség, nemzeti sajátosságok összessége.

rokon, s hogy a nemzetnevelés elmélete a fajegészségtani szempont nélkül nem lehet teljes. Vannak, és még megerősödnek majd, ellentétek is eugenikusok és nevelők között, mert ezek az utóbbiak egyhamar nem lesznek hajlandók az emberiség fejlődésében az élettudományi tényezők uralkodó voltát <sup>1</sup> feltétlenül elismerni; a természettudományi gondolkodás a nevelélméletben még nincs benne ennyire. De azt sem láthatjuk kétségesnek, hogy az öröklés kérdésének elismert neveléstani fontossága mindjobban elősegíti majd a megértést, sőt előreláthatóan éppen erről a pontról a sajátosan nevelői célzatú vizsgálatok szaporodni fognak. Ha ugyanis a fajegészségktan kimutatja, <sup>2</sup> hogy nemcsak a testnek jó és rossz tulajdonságai, betegsége és mentessége való hajlama, hanem az ember szellemi tulajdonságai, <sup>3</sup> jó és gonosz hajlandóságok egyaránt, örökölhethők,

<sup>1</sup> PEARSON, Ueber Zweck u. Bedeutung einer nationalen Rassenhygiene (National-Eugenik) für den Staat (1908), 28. l.

<sup>2</sup> Ugyanott 23. l.

<sup>3</sup> PEARSON i. h. a következő szellemi tulajdonságokat találta örökölhethőknek: élnkség, tolakodás, gondolkodó hajlam, kedveltség, lelkiismeretesség, vérmérséklet, értelmiség, kézírás. Bizonyos benne (ugyanott 26.), hogy gonosz hajlamok is öröklődnek.



akkor bizonyára megerősödik tisztán nemzetnevelési alapon az a kívánság, hogy a jó hajlandóságok öröklését elősegítsük, a gonoszakét meggátoljuk. S mindenképen figyelmet kívánnak a fajegészségtani törekvések az itt jelzett szempontból azért, a mit PEARSON így mond: <sup>1</sup> a természet- és vegyülettan megtanította az embert arra, hogyan legyen úrrá szervesetlen környezetén; az élettudományok szolgálatára lehetnek abban, hogy tökéletesítse a szerves fejlődésen való uralmát. Ezen a nyomon a nemzetnevelés elméletében nagyon kiváló helyre jut majd az egészségre nevelés szempontja, s a nevelésben a fajnemesítés érdeke megint elsővé teszi a testi nevelést.

A nemzetnevelés gondolata e szerint határozottan arra a követelményre vezet, hogy a nevelő az élettudományi kutatások eredményeit lehetőleg felhasználja. Távoli, de kecsegtető reménysek ébrednek így. Azonban minél szükségesebb, hogy a nevelés a nemzeti jellemet ismerje és nemesítésén tudatosan dolgozzék, annál határozottabban kell magunkat minden elhamarkodástól megóvnunk. Addig ugyanis, a míg a sokféle

<sup>1</sup> Ugyanott 34. A fajegészségtanra nézve l. a Társadalomtudományi Társaság vitáját a Huszadik Század 1911. évfolyamában.

elemből alakult nemzet jellemét meg nem állapítjuk, a míg a fajegészségtan megbízható tájékozást nem ad: addig szó sem lehet arról, hogy a nemzetnevelés teljesen, mindenik részletében nemzeti módon folyhassék. De ez a bizonyosság csak tudatosságot jelent, nem lemondást. A fokozatosan nemzetibbé válás lehetséges, csak határozottan törekedjünk felé.

A teljes követelményhez mérten ugyan keveset, de a mostani eljáráshoz viszonyítva sokat jelent, ha a nevelői gondolkodás megfigyeli a nemzetben azokat a vonásokat, melyek az egyesekben a környezet, a hosszú időn át meglevő körülmények, életviszonyok hatása alatt rendszeren kifejlődnek, így a nemzetben megöröklődnek, talán-talán öröklődnek is. Vagyis, a melyek a nemzet egyes tagjaiban nem egyéni vonások, hanem éppen a nemzeti egységben gyökerező közös vonások, a melyekről azonban tudnunk kell, hogy hasonló viszonyok között más nemzetben is éppen úgy kifejlődhettek. Ilyen jellemalakító körülmény pl. az elnyomottság vagy a világuralmi törekvések, és ilyen közös vonások pl. az alattomoság vagy kevélység és sok más, az egyes ember és a nemzet egész életében ezerféle módon, apróságokban és nagy jelentő-

ségű esetekben nyilatkozó sajátosságok. Ezeknek a megismerése azért szükséges, mert, bár legnagyobb részben öntudatlanul és ellenőrizetlenül fejlődnek ki a közös körülmények hatására a közös multból és közös jelenből, de bizonyos mértékben a tervszerű nevelésnek is tárgyai, céljai lehetnek. E közben érvényesül aztán a nevelői gondolkodás különleges feladata: mindig azt mérlegeli, szolgálják-e az illető közös vonások a fejlődést vagy éppen gátolják? Ennek megállapítására az egésznek a mértékével méri a részt: a nemzet szempontjából nézi az egyese-  
ket, az egyetemes emberiségéből a nemzetet s így mondja jónak azt a nemzeti vonást, mely az egyén és a nemzet fejlődését segíti, tehát a nemzeti erőt és egységet gyarapítja, a munka sikerét biztosítja, a nemzet megmaradását és szaporodását szolgálja. Az a magasabb mérték jelöl meg károsnak minden vonást, melynek a következtetése egyéni és nemzeti romlás, a mely egyenetlenséget okoz és bármiben is meggátolja a jobb útra térést.

A jónak és rossznak megítélésében a nemzet helyzete az alap. Ez mondja meg, mire van szükség, mi segíti vagy gátolja a haladást éppen most, mit erősítsen a nevelés és mi ellen dol-



gozzék. A nemzet helyzetének megértése pedig csak e helyzet kialakulásának ismeretéből fakadhat. Így láthatjuk meg valamely káros vonás keletkezése okát s megszüntetése módját. Így érthetjük meg azt is, miért van esetleg a nemzeti jellem megismert vonásai között egyenetlenség s hogyan lehetne összehangozást teremteni. A nemzet helyzetét sokféle mozzanat határozza meg, kialakulásának is nagyon sok a tényezője. Azért, a ki a nevelést a helyzethez akarja alkalmazni, annak mindezeket ismernie kell. Erre segítik a társadalomtudományok, nevezetesen a társadalomtan (sociologia), mely a nemzet életének mindenik ágával rendszeresen tartozik foglalkozni. Nem adhat ugyan ez sem, csakúgy mint a néprajz és a többi sem, végleges eredményeket a nevelőnek közvetlen használatra, de megvilágosít egyes szempontokat a teendők megítélésében, útmutatást ad a cselekvésre és kétségtelenné teszi a nevelőben a nevelés gondolatának azt az egyenes következményét, hogy a nemzetnevelés elmélete ki nem alakulhat s a nevelés munkája sikerrel nem folyhat a nemzet egész életére való tekintet, az azt meghatározó gazdasági és politikai viszonyok számbavétele és megértése nélkül. Az ily módon a jelent, mint

a fejlődés eredményeit, alapul vető nevelés nemzeti lesz, mert a nemzet helyzetének megfelel. És ezzel nemzeti lett a nevelés annyira, a mennyire egyáltalában azzá lehet a nemzet jellemének s a fajnemesítés módjának pontosabb meghatározása nélkül.

Ez a társadalomtani kapcsolat azonban azt is felderíti, hogy a nemzet helyzetének megfelelő nevelési rendszert nem elég az elmélkedőnek elterveznie, meg is kell azt valósítania annak, a kinek hatalmában lehet. Azonban a tervezőnek is tudnia kell, milyen nagy a különbség elvek kitűzése és megvalósítása között, mekkora befolyása van a követendő útra a meglevő állapotnak. Nem elég látni a célt, az ehhez közeledés útját is ki kell számítanunk, másként az elmélet hatástalan marad. Ezen a nyomon a nevelői gondolkodás benső kényszerűséggel közeledik a politikai gondolkozáshoz, a mi nélkül nem volna teljes.<sup>1</sup>

5. A nemzetnevelés mindenik követelménye bizonyítja a nevelés és a politika egységét, különösen pedig a nevelés általánosságának a gon-

<sup>1</sup> V. ö. Pedagogia és politika cz. előadásommal (Orsz. Középisk. Tanáregyl. Közlöny. XLV. évfolyam [1911—12], 14—25. l.).

dolata. A fejlődés szempontjából a nevelés csak akkor teljes értékű, ha a nemzet mindenik tagjára kiterjed, minden különbség nélkül. Nem is szabad BENTHAM-féle óvatossággal és gyakorlati-sággal csak a lehető legnagyobb részről beszélnünk, mert az általánosság elve egyéni és nemzeti érdekből előre tiltakozik minden előzetes megszűkítés ellen. Tudjuk ugyan, hogy nem mindenki részesül a lehető legnagyobb mértékű rendszeres nevelésben s nem is merjük remélni, hogy valaha is részesülhessen. De ez nem változtat a nemzetnevelés elvének ezen a követelésén, sem azon a bizonyosságon, hogy a nevelés csak akkor szolgálja teljes mértékben az egyént és a nemzet fejlődését, ha benne nemcsak elvben, hanem a valóságban is mindenki részes. Más-ként állandóan lesznek — mint most is vannak — olyanok, kik nemcsak, hogy magok nem fejlődnek ki teljesen, de éppen mert nevelésben nem részesülnek, mások nevelését is akadályozzák. Sohasem lesz azonos a mérték, a meddig az egyesek a nevelésben részesülnek; de egészen azonosnak kell lennie a jognak, mely a teljes mértékű nevelés lehetőségét megadja; azonosnak kell lennie az elvnek és szellemnek, mely a nevelés egyes fokain érvényesül. Min-



denekfelett fontos, hogy a nevelésből elmaradók, vagy abban kis mértékben részesülők megrövidülése egészen személyi szerencsétlenség legyen, de semmiesetre sem családi hagyomány, vagy valamely osztályba tartozásnak, valamely foglalkozás folytatásának következése. Azaz : ne legyenek a nemzetben állandóan különböző műveltségű, vagy éppen állandóan műveletlen rétegek, melyeknek tagjait erre nemzedékeken át mintegy születésök kárhozzátja. A jogot a törvény biztosítja, de ez nem elég. A jogi lehetőség és a valóság között ne legyen ürr : a nevelés alól senki magát ki ne vonhassa, attól senkit vissza ne tarthasson ; szűnjenek meg azok a gazdasági okok, melyek miatt hiába van a tankötelezettség törvénybe iktatva. Egyén és nemzet közös érdekében teljes erővel kell valósítani azt az Eötvös-féle gondolatot, hogy az állam tartozik biztosítani a magokat védeni nem tudó gyermekeknek a művelődés jogát mindenkivel szemben, tehát a szülők szellemi és vagyoni állapotával szemben is. De mit tehet mindeztért a nevelő ? Hiszen az elvek valósítására neki nincs módja ; a törvényes biztosítékok nem a nevelésen, hanem a politika körébe tartoznak.

A neveléstannak a politikához való közeledése

így egyoldalúnak tetszhetik, holott nem az, mert a másik oldalon a politikai gondolkozás meg a nevelés gondolatához juttatja mindazokat, a kik a jövő előkészítésének legbiztosabb eszközét keresik. A politikai gondolkodásnak nevelői irányúvá kell lennie, mihelyt az emberekre való hatás útját-módját keresi, mert erre nem a politika, hanem a neveléstan ad szakszerű utasítást. A mélyen járó politikus meglátja, hogy a nemzet jövőjét, t. i. jövőendő kifejlődését, megerősödését, csak az egyének kifejlett ereje tudja biztosítani. A mint e végre a szervezetet akarja megcsinálni, találkozik a nevelővel, a ki, ugyanazon gondolkodva, azt látja meg, hogy az elvek csak szerintők alkotott szervezetben valósulhatnak meg. Az egyénen túl nem néző nevelő ide nem juthat el, sőt magát a politikától határozottan elzárja; a nemzetnevelés gondolata azonban egyenesen ide vezet, s a nevelésügy és a politika a szervezés kérdésében egybeolvad. Így alakul ki a művelődési politika. E kapcsolatban megszűnik, és csak így szűnhetik meg, az a veszedelem, hogy a politika az iskolát egyoldalúan kihasználja; a nevelői gondolkodás ezt nem engedi meg. Másfelől pedig itt derül ki: vajjon a nevelésen való elmélkedés nem az élettől idegen

elméleteskedés-e, vajjon az elvek lehetnek-e cselekvésnek az irányítói? A nemzetnevelés megkívánja a művelődési politika általános kereteinek és alapelveinek kitűzését s így válik azzá, amivé lennie kell: tudatos nemzetfejlesztéssé. Ebben a fejlődés szabadságának biztosítása, tehát nevelői gondolat a vezető; a feltételeket és eszközöket a politika teremti meg; a cél pedig közös: a nemzet emelkedése művelődés által.

Az ilyen nevelés a nemzet életében központi jelentőségű. És ezt mindenki megérzi, mert ekkor a nevelés szervezete az egyesek és a nemzet életének szükségletét mindenben kielégítheti. Mert ekkor nevelési elvek alapján politikai úton megalkotott szervezetben folyik, mindig a jelenhez alkalmazkodik, tehát állandóan a fejlődést szolgálja.

A nemzetnevelés gondolatában a nevelés és a politika szempontjai egyesülvén, világos, hogy a szervezést és a rendszeres nevelést megalapozó elméletben a társadalom életének ismerete tudatosabban és nagyobb mértékben tartozik megnyilatkozni, mint ahogyan eddig általában történt. Egyesek elmélkedése eddig sem volt ennek híjával, de tagadhatatlan, hogy sem az irodalomban, sem kivált a gyakorlatban ez a tuda-



tosság nem általános. Hangoztatása tehát nem felesleges. És ez korántsem szól az ellen, a mi szintén utóbbi időben újra erősödő kívánság, hogy a neveléstudomány a bölcsészetre támaszkodjék. Sőt éppen az egész nevelői gondolkodás egysége és mélysége megköveteli, hogy a ki a nevelésen elmélkedik, bölcsész legyen. Azaz legyen képes és hajlandó minden kérdést lehető egyetemességében is megfontolni, hiszen az emberi élet feladataival van dolga, értékeket kell mérlegelnie és meghatározni, igazat, szépet és jót tisztán látnia, hogy mindezeknek segítőtje lehessen. Ezért tehát nem is csak úgy, mint eddig, hanem teljesebb mértékben kell a bölcsészeti kutatásokkal eleven kapcsolatban lennie. Határozott eszmény nélkül a nevelés elmélete értéktelen. Azonban az eszmény a kitűzésekor nem maradhat csak általánosságokban, hanem a nemzethez kell alkalmazkodnia. Érvényesülésének ez a felétele.

A nevelés sikere kívánja, hogy a legszorosabban értett nevelői gondolkodást, az egyén nevelésén való elmélkedést a művelődési politika kialakulása megelőzze. Lehet ezt készen venni át mástól, a hogyan bele lehet illeszkedni valamely bölcsészeti rendszerbe is, de hogy bölcsészeti alap és művelődési politikai keret egyaránt szük-

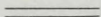
séges, abban nem lehet kétség. Csak ebben a keretben tárul fel tisztán, hogy az egyén nevelése az egyetemes művelődés tényezője s hogy az egyes embert magába foglaló határozott közösségi alakulat (a nemzet) ismerete nélkül az egyesek nevelése ingatag alapú. Elvégre ugyan megteheti a nevelő azt is, hogy ezzel nem törődik, de feladatát ekkor nem láthatja teljes tisztaságában és idegenné válik saját területén, mert az életnek minden más tényezője ellene dolgozik s ő, ezeket nem tartva nyilván, velök megmérkőzni nem tudhat. Nem lehet meg a munkájában az a tudatosság, hogy az egyéni fejlődés alapja a nemzeti élet, a nemzet fejlődésének egyetlen útja és egyedüli biztosítéka pedig az egyesek fejlődése.

Ily felfogással a nevelés elméletének nyilvánvalóan két részre kell szétválnia. Az első rész feladata: az alapkérdések kifejtése, az ebből folyó eredményeknek az illető nemzethez való alkalmazása; megállapítása annak, hogy a nemzet életében a történelem tanulságai szerint és az éppen észlelhető alakulások között az egyéni és nemzeti érdeket együtt szolgáló nevelésnek mi a közvetlen feladata, milyenné kell a nemzet egyes tagjait nevelni; a nemzet összetétele mi-

lyen különleges feladatokat jelöl meg a különböző részek nevelői számára. Szóval az első rész általános bölcsészeti és a nemzetre vonatkozó társadalomtani alapon bevezetést nyújt magának a nevelés munkájának fejtegetésébe, átmenetül kifejtve azt a szervezetet is, a mely a nemzet minden tagjának a nevelését az alapelvek értelmében megvalósítja. A második részben következik annak vizsgálata, hogyan lehet az egyén fejlődését segíteni. Itt tehát lélektani, egészségtani, módszertani fejtegetések kerülnek sorra, vagyis mindenik ága ama kutatások eredményének, melyek a nevelésügyi egyedieség gyűjtő neve alatt foglalhatók össze. Ezek, magokban nézve, az egész nevelői gondolkodásnak csak egy-egy részét, de semmiképen önállóan nem tekinthető részét alkotják. Mindezeknek a nemzetnevelés érdekében teljes értékben kell érvényesülniök. Ez az érték annál nagyobb, minél határozottabban tudják kielégíteni az első rész által kijelölt szükségleteket. Tehát a nevelésnek közvetlen, nemzeti feladatai a különböző nemzetek nevelésének elméletét is eltérővé tehetik ebben az egyéni nevelési részben is, nem csupán a művelődési politika rajzában és a nevelés munkájának gyakorlati eltervezésében.



Önként érthető, hogy mindkét rész több, kisebb részre válik és mindenütt az illető nemzetnevelési elmélet főgondolatának kell érvényesülnie.



## MÁSODIK RÉSZ:

### JEGYZETEK A MAGYAR NEMZETNEVELÉSHEZ.

Az eddig mondottak természetes folytatása az volna, ha itt most a magyar nemzetnevelés rendszeres kifejtése következne. Ezt még nem tartván lehetségesnek, a következőket csupán jegyzeteknek tekintem. S ilyenül is csak vázlatosnak. A nemzet fogalmát középre állítva, néhány szempontot nyújtok mai köznevelésünk bírálatához, a nekünk való szervezéshez és ki-mutatom a bírálat és a szervezés érdekében fel-tétlenül szükséges tennivalókat.

#### I. MAI KÖZNEVELÉSÜNK ÉS A NEMZETNEVELÉS.

Vajjon megfelel-e a mai magyar nevelés a nemzetnevelés követelményeinek? E kérdés elő-

ször is azt a másikat veti fel: megfelel-e nemzetünk helyzetének? Ennek megállapítása — ha nem akar felületes lenni — igen széleskörű vizsgálódásokat kíván. Így pl.: milyen a nemzet állapota az emberiség általános haladásához mérten; melyek életének körülményei földrajzi, természetrajzi, gazdasági stb. tekintetben; melyek sajátos feladatai az egész művelt emberi közösségen belül; mi a viszonya más nemzetekkel s egyes részeinek egymással; mely tulajdonságai segítői a haladásnak, melyek akadályai; mennyire van meg a további fejlődésnek szellemi és anyagi feltétele és így tovább. Mindenik kérdés más irányú kutatást, tehát különböző tudományos készültséget kíván, s így egy embernek az egészet elvégeznie csak a hézagosság és egyoldalúság veszélyével lehet. Az eredmény a kutatások teljes tárgyiassága, tudományossága esetén is az egyesek ítéletén fordul meg, mert végül azt kell megállapítani: mi az a legfőbb vonása a nemzet helyzetének, melynek szem előtt tartása a nevelést valóban nemzetivé teheti?

Azt remélve, hogy valaha ilyen rendszeres kutatások eredményeként is lehető lesz nevelésünk szervezése, helyzetünknek itt csupán azt a vonását mutatom fel, melyet, a nevelésről



beszélve, rendesen elfelejtünk, a mely azonban felettébb nevezetes.

A nemzet fogalmában az egység az egyik tényező. A magyar nemzetnevelés szempontjából pedig elsősorban fontos az a valóság, hogy itt a nemzet nem egységes. Ez a legfőbb oka annak, hogy nagy fokozati és tartalmi eltérések vannak az egyes részek műveltségében. Sem a különböző nyelvűek között, sem az egynyelvűek különböző társadalmi rétegei (osztályai) között nincs egység érzület és célok tekintetében, mert egyáltalában nagyon eltérők, sőt látszólag ellentétesek a lakosság különböző részeinek az érdekei. Ebben az országban felettébb sokszor történik meg (ideiglenesen vagy örökre) a nemzettől való elszakadás, a miről a kivándorlás számadatai beszélnek. És itt még teméntelen egyes példa van arra, hogy a nemzeti egységhez való ragaszkodást a lakosok nem érzik és ennek értékét magok szavai szerint nem látják. Az egység hiányát, ellentétes törekvések lételét bizonyítja a sok, különböző izgatási pör, melyben vádlott és közbíró ellentétes érdekek képviselői. Tapasztaljuk, hogy általában nincs meg a nemzet részei között az egyenletesség, az összehangozás. Itt ugyan elsősorban a nemzetiségi különbségek

ötlének eszünkbe ; de csupán a magyarságra gondolva is kétségtelen, hogy itt még nincsen nemzet, mert hiányzik ennek legfőbb bizonyossága : a közös nemzeti tudatosság.

Meg kell vallanunk, hogy emez állapot megváltoztatása nem nevelői feladat. Ezen nem segíthet pusztán az érzület nevelése ; ez határozottan nem lehet az ú. n. erkölcsi nevelés feladata, még kevésbbé segíthet rajta a valóban trónjavesztett tekintély emlegetése és vezetőül állítása.<sup>1</sup> Ezt az állapotot ugyanis nem lehet megszüntetni akként, hogy az ezt bizonyító hangokat elfojtjuk vagy agyonhallgatjuk, sem úgy, hogy egyes osztályok, nemzetiségek tagjait erővel más felfogásra térítsük, mert ez egészen meddő vállalkozás volna, haszna legfeljebb pillanatig tartó. Itt feltétlenül arra van szükség,

<sup>1</sup> Pedig úgy látszik, ez lesz a legközelebbi idők nevelési irányeszméje. V. ö. FR. W. FOERSTER, *Autorität und Freiheit* (1910), 51.: „Unsere Zeit braucht mehr als je eine Pädagogik der Autorität“. F. mai nagy hatása s az ilyen gondolatok terjedésének természete azt sejteti, hogy ebből kivált az egyházas nevelők közt jelszó lesz. A jelenlegi magyar közoktatásügyi miniszter nevelési vonatkozású (a kolozsvári doctoravatáson s a szászvárosi ref. kollegiumban mondott) beszédeiben is a tekintély-tisztelet a főgondolat.

hogy ezeknek az állapotoknak, a nemzet alkotórészei szemben állásának, harczának az *okai* szünjenek meg. Már pedig ez csak politikai feladat. De nagy segítségére lehet itt a politikának a nemzetnevelés, ha, a nemzet helyzetéhez alkalmazkodva, felismeri, hogy a mai viszonyok között nálunk a *nemzetté nevelés* a rendeltetése. Az alapgondolatot ebben is SZÉCHENYI-től vehetjük: a hol már nemzet, azaz egység van, ott annak belső fejlesztése minden fejlődés alapja; a hol pedig még nincs nemzet, ott legelső a nemzetté alakulás, minden lakósnak az emberiség jogai-ban való részesítése (Stadium).

Lehet-e kétség a felől, hogy nekünk csakugyan a nemzetté nevelés a közetlen, de nem kevés munkát adó, feladatunk: létesítése az egységnek, a közös tudatosságnak?! Ez természetesen nem jelenti, sőt meg sem engedi a különbségek mesterséges eltüntetését, hanem kívánja, hogy mindenki felismerje a helyzetet, a részek összetartásának szükséges voltát, az együttélők érdekeinek és feladatainak közösségét. Vagyis röviden: azt a mélyen látást, mely mindenkivel megértteti, hogy mások jogai, érdekei az övével mennyire kölcsönös hatásban vannak. A múlt század eleje óta hangzik e belátás szüksége



sokak ajkáról; ennek valósítása ma is feladat és pedig immár felettébb sürgető. Csak e belátás alapján tudnak az ú. n. uralkodó osztályok, meg a többiek, a magyarság is, a más nyelvűek is egyaránt felülemelkedni minden önzésen és egyoldalúságon. A tisztán látásra, a közös nemzeti tudatosságra való képesség azonban bizonyára csak úgy létesülhet, ha a szűkebb körre szorító okok megszűnnek. Ehhez megfelelő intézkedések kellenek. Azok meg csak erre alkalmas, emelkedett lélekből származhatnak. Ebből az következik, hogy a nevelésnek addig is van feladata: ilyen emberek nevelése; de csak korlátolt lehet a hatása, a míg a mai közviszonyok okai meg nem szűnnek. Mert sem a neveléstől magától nem várható, hogy ilyen viszonyok között a serdülőket mássá tegye, a kik majd megszüntetik a mostani állapotok okait; sem a társadalmi harczoknak nem lesz összhang az eredményük, még ha különben eldőlnének is, ha a nevelés nem olyan irányú, hogy a neveltekben az a közös tudatosság létesülhessen. Csak a kettőnek: nevelésnek és politikai cselekvésnek egyöntetűsége járhat sikerrel.

Látnivaló, hogy itt most elsősorban azt kellene vizsgálnunk: vajjon a magyar politika olyan

irányú-e, hogy az egység akadályait megszüntetheti és a közösségnek mindeniben azonos érzetét létesítheti? Ezzel a magyarság politikájának nevelő hatásához jutottunk, a mit kettőből lehetne megvilágítani: a törvénykönyv adataiból, meg a mostani állapotok részletes rajzából. Azok mutatnák a szándékot és a lépéseket, emez meg az eredményt. Ahhoz részletes történeti fejtegetés volna szükséges, a mi e jegyzeteknek nem feladata; ehhez a közhangulatnak személyes tapasztalásból való részletes ismerete, a mely tekintetben a magamét nem tartom elégnek. Szükséges volna apróra ismernünk a különböző nemzetiségek politikáját, melylyel nevelésök egészen egy: hogyan hat ez arra, hogy a magyarokkal együttérezni tudjanak és együtt élni akarjanak? Ha a részletes fejtegetés nincs is módomban, ide jegyezhetem az ismeretes valót: a nemzeti egység érzete éppen nem általános. Mi része van ebben az országos politikának, mi az egyes vidékek sajátos viszonyainak, mennyire egyezik meg a törvények végrehajtása azok szellemével, hogyan hatnak állapotainkra az egység szempontjából is a gazdasági viszonyok és a közhangulat alakítására a személyes érdekek: mindez fontos kérdés a nemzetnevelés tekintetéből. E kérdé-

sekre alapos feleletet kell szereznie annak, a ki nálunk a nemzetnevelést szervezni akarja.

Itt egészen szűkre fogva a kérdést, csak azt próbálom megvilágítani: maga a köznevelés olyan-e, a milyenek a nemzetnevelés gondolata követeli, kifejlesztheti-e a közös tudatosságot és elégét tud-e tenni a többi követelménynek is? Azaz folyik-e hát itt a nemzetté nevelés? A szempontokat a nemzetnevelés irányelvei szolgáltatják, s az adatokat az ország közoktatásáról szóló miniszteri jelentésekből veszem.<sup>1</sup>

2. a) A nemzetnevelés első követelménye a *nevelés általánossága*. Itt első sorban a *kisded-óvás* adatait kell megfigyelnünk. 1909/10-ben az egész országban mindössze 2762 intézet gondozta a kis gyermekeket; ebből rendes kisded-óvó 1930, állandó menedékház 196, s az egészből 23.75%, azaz 636 a nyári menedékházak száma. Összesen 246.211 gyermek volt mind ezekben az illető intézet működési idején végig; 18.21% a nyári menedékházakban. Ez az adat különben csak akkor lenne beszédes, ha ismernök a 3—6 éves gyermekek pontos számát és főként ha tudnók, hány olyan gyermek nem járt a kisdedóvódákba, a melyik gondozásban otthon

<sup>1</sup> Horvátország nélkül.



sem részesült. A ki csupán a kisdedóvóban részesült gondozásban, olyan összesen 41.583 volt, az év végén ott levőkből 17.33%. Mindez csak annyit mutat, hogy az intézetek s az ott gondozott gyermekek száma egyaránt csekély.<sup>1</sup> Erre lehet azt is mondani: annál jobb, legalább a család maga végzi a nevelést. Csak azt se felejtjük el, hogy a kisdedóvás törvényes rendezése éppen azért szükséges, mert a kis gyermekek gondozása a szülők nagy részének nincsen módjában.

Több tájékozással szolgál az *elemi iskolák* száma s az iskolába járás mértéke. Mindennapi elemi iskola volt 1909/10-ben 16.455, tehát ma sem teljesült még az a kívánság (Eötvös), hogy minden helységben, sőt népesebb pusztán is legyen iskola. Az állami iskolák száma nő ugyan (1898/9: 1353, 1908/9: 2570, 1909/10: 2744), de korántsem elég.<sup>2</sup> Vajjon hány községben nincsen semmilyen iskola?!

Az iskolába járás mértékét úgy tudjuk meg,

<sup>1</sup> 1901—1910. között a kisdedóvók számában összesen 99, a gondozott gyermekekében mindössze 9053 a gyarapodás.

<sup>2</sup> Magokat a számokat nézve, az iskolák száma három év alatt 163-mal apadt; 1906/7: 16 618, 1907/8: 16.547 (—71), 1908/9: 16.496 (—51), 1909 10: 16.455 (—41).

ha igyekszünk megállapítani a tankötelesek számát, első sorban a 6—11 évesekét. Ez azonban csak megközelítően lehetséges, mert p. o. a fővárosról nincs kimutatva a min. jelentésben az iskolába nem járók száma, s a min. jelentés maga mondja (1910. évi jel., 46\* lapszám), hogy az adatgyűjtés másként sem teljes. A közölt adatokat pedig nem lehet egészen pontosan használnunk, mivel csak az 1909 decz. 31-iki létszámra vonatkozik az életkor kimutatása, a tanévvégi létszámra nem, holott ez amannál jóval kisebb.

A 6—11 éves tankötelesek száma 1909 december 31-én 2,263.798, ezek közül iskolába járt 2,012.451,<sup>1</sup> nem járt 251.347, tehát 11·1%. A 848.802 12—14 éves tanköteles közül ugyanakkor iskolába járt 691.309,<sup>2</sup> nem járt 157.493,

Az 1909. évi min. jelentés hangoztatja, hogy ez nem jelent állandó csökkenést. Az okokat is felemlíti.

<sup>1</sup> Ebből mindennapi el. isk. 1,959.193, ált. ism. és gazd. népisk. 1263, polg. fiú- és leányisk. 32.078, gimn. 14.803, reálisk. 3192, felsőleányisk. 1922. A mindennapi el. iskolába járt 6 évesnél fiatalabb növendék 6691.

<sup>2</sup> Mindennapi el. isk. 23.058, ált. ism. és gazd. népisk. 544.833, inasisk. 41.039, felső nép-, polg. fiú- és leányisk. 44.893, gimn. 25.642, reálisk. 4927, felsőleányisk. 3365, tanító-, tanítónő- s óvónőképző 1120, ipari, keresk. s gazd. szakisk. 2432.

tehát 18·6%. Vagyis az összesen 3,112.600 tanköteles közül a tanév közepén nem járt iskolába 408.840, a mi 13·1%. Ez maga is bizonyítja, hogy a tankötelesek iskolába járása nem általános. A kérdést azonban így kell feltennünk: hányan részesülnek a törvény megszabta ideig rendes oktatásban? A kérdés jogosult, mert hiszen magából a mindennapi elemi iskolából 68.416 tanuló maradt ki tanév közben úgy, hogy más iskolába be nem íratkozott, ezeket tehát az iskolába nem járókhoz kell számítanunk. Így a 6—11 éves tankötelesek közül 14·4% nem részesült iskolai nevelésben.<sup>1</sup> S ha az iskolába járás idejét nézzük: 3095 mindennapi elemi iskolában 8 hónapnál is rövidebb ideig folyt a munka, tehát az ezekbe járó 283.237 tanuló, a tanévvégi számból (1,922.937) 14·3%, nem nyert a megszabott ideig oktatást. Sőt, mivel csak 6347 iskola működött 9—10 hónapig, csupán ezek növendékeit lehet teljes iskolai nevelésben részesülőknek tekintenünk. Ezek száma 912.778, a mindennapi elemi iskolában a tanévet bevégzőknek 43·3%-a.

<sup>1</sup> E szám csak akkor volna pontos, ha tudhatnók: hányan íratkoztak be decz. 31. után és hányan maradtak ki decz. 31. előtt. Meg ha a többi iskolából kimaradtak életkorát ismernők.



Az adatok gyanítható pontatlansága miatt mindezt csak nagyjából való tájékoztatásnak nézhetjük. Ugyanez a körülmény, valamint az adatgyűjtés módjának ismételt változása nem engedi meg, hogy az iskolába nem járók számát több évről összevegyük s így az általánosság kérdésében a fejlődés irányát megállapítsuk. Csak a mai állapotot nézve, az iskolán kívül eső kérdésekhez jutunk, ha arra gondolunk: az iskolába nem járók közül hányan végeztek kereső munkát;<sup>1</sup> hányan nem férnek be az iskolába, ámbár jelentkeznek; miért kell felmenteni oly sok gyermeket<sup>2</sup>, s mi a magyarázata annak, hogy annyian maradnak el, mielőtt az elemi iskolán végigmentek volna.<sup>3</sup> Mindezekre nézve

<sup>1</sup> V. Ö. CHYZER BÉLA, A gyermekmunka Magyarországon (1909). Az 1900. évi népszámláláskor 16 évesnél fiatalabb tanoncz volt 116.759 és munkás 14.027, együtt 130.786 (46. l.). „E munkásoknak jelentékeny részét, mondhatjuk felét, 8—13 éves gyermekek“ tették (ugyanott 43. l.).

<sup>2</sup> 1909 végén 118.108 tanköteles volt felmentve „testi vagy szellemi fogyatkozás, tartós vagy állandó betegség, ruha hiánya, a tanköteles lakásának az iskolától való nagy távolsága miatt stb.“ (1910. évi min. jelentés 15. l.).

<sup>3</sup> 1908/9-ben 1. el. oszt. 282.549 fiú, 270.070 leány (= 552.619), 1909/10-ben 2. el. oszt. 220.915 fiú, 212.115 leány (= 433.030), tehát elmaradt . 61.634 fiú, 57.955 leány (= 119.589).

sok a különbség az ország különböző részeiben, egyes megyék, felekezetek és nemzetiségek között is. Épp így az írástudás tekintetében is, a miről legkönnyebb a tanulás eredményére következtetni. Éppen e tekintetben nem szabad általánosítanunk. Nemcsak azért, hogy kedvező átlaggal magunkat meg ne csaljuk, hanem hogy a tennivalók teljes mivoltukban tűnjenek elénk. Itt csak a jellemző adatokat idézve, ilyen nagy eltéréseket látunk: <sup>1</sup> a városok közül legnagyobb az írni-olvasni tudók számaránya Sopronban, 91·7%; legkisebb Szabadkán, 49%; a megyék sorában Mosonmegyében 85·8%, de Szolnok-Dobokában csak 20·8%! Az országos helyzet is mutatja, hogy az iskolai nevelés éppen nem terjed ki mindenkire.<sup>2</sup>

1908/9-ben 3. el. oszt. 189.669 fiú, 179.345 leány (= 369.014),

1909/10-ben 4. el. oszt. 154.668 fiú, 144 818 leány (= 299.486),

tehát elmaradt . 35.001 fiú, 34.527 leány (= 69.528).

E szerint az 1. o.-ból a 2.-ba nem lépett fel 21·6%, a 3. o.-ból a 4. o.-ba 18·8% s mivel 1906/7-ben 1. o. volt 279.958 fiú, 267.846 leány (együtt 547.804), ezekből az 1909/10. évi 4. o.-ban a fiúk közül 55·2%, a leányok közül 54·0% volt, tehát elmaradt a fiúk közül 44·8%, a leányok közül 46·0%, az egészből 45·4%.

<sup>1</sup> A 6 évnél idősebb polgári népességet véve alapúl. Ez a kedvezőbb számítás.

<sup>2</sup> Az ország egyes részein így áll az írni-olvasni tudás mértéke; a *Duna bal partján*: legnagyobb a városok közül

*b) A nevelés egységes volta* a másik követelmény. Erről úgy nyerünk képet, ha megnézzük az iskolák jellegét a fentartók szerint. A ki ugyanis külön iskolát állít, annak nyilvánvalóan külön célja is van. Pedig a nevelés egysége azért szükséges, hogy az egyesekben fejlődő társadalmi tudatosságnak azonos lehessen a tartalma, vagyis a közösségnek ugyanarra az alakulatára vonatkozzék. A hol nem egy a cél, nem lehet egy a nevelés módja sem és a tudatosság mértéke sem lesz azonos. Ezért érdemes nagy figyelmet az a kérdés: hogyan oszlanak meg köznevelési intézményeink jelleg szerint és milyen a fejlődés iránya e tekintetben.

Pozsony  $87\frac{0}{10}$ , a megyék közül Esztergom  $77\frac{20}{10}$ , legkisebb Selmeczbánya  $73\frac{50}{10}$ , Trencsén m.  $52\frac{20}{10}$ . *A Duna jobb partján*: Sopron város  $91\frac{70}{10}$ , Moson m.  $85\frac{80}{10}$  — Pécs  $80\frac{60}{10}$ , Zala m.  $65\frac{70}{10}$ . *Duna—Tisza közén*: Budapest  $87\frac{50}{10}$  (Hódmezővásárhely  $78\frac{50}{10}$ ), Pest m.  $73\frac{20}{10}$  — Szabadka  $49\frac{0}{10}$ , Csongrád m.  $63\frac{0}{10}$ . *A Tisza jobb partján*: Kassa  $78\frac{10}{10}$ , Gömör m.  $76\frac{70}{10}$  — Ung m.  $41\frac{0}{10}$ . *A Tisza bal partján*: Debreczen  $80\frac{90}{10}$ , Békés m.  $78\frac{20}{10}$  — Szathmár-Németi  $76\frac{50}{10}$ , Szilágy m.  $32\frac{70}{10}$ . *A Tisza—Maros szögén*: Temesvár  $78\frac{80}{10}$ , Csanád m.  $65\frac{60}{10}$  — Arad város  $72\frac{10}{10}$ , Arad m.  $37\frac{70}{10}$ . *A Királyhágón túl*: Marosvásárhely  $74\frac{0}{10}$ , Brassó m.  $74\frac{90}{10}$  — Kolozsvár  $71\frac{90}{10}$ , Szolnok-Doboka m.  $20\frac{80}{10}$ . *Fiumé-ban*  $74\frac{90}{10}$ .



Azt nézve, hogy a közötségnek melyik alakulatát igyekeznek szolgálni az egyes iskolafentartók, milyen társadalmi tudatosságot akarnak létesíteni növendékeikben, két csoportot találunk. Az egyikbe soroljuk az állami, községi, társulati és magánosok által állított iskolákat, melyeknek nem az a rendeltetésök, hogy a nemzetnél székebbkörű közöséget szolgáljanak. A másokban a felekezeti iskolák vannak együtt, melyeket itt nem szükséges hazafiság, nemzeti érzület szempontjából egymástól megkülönböztetnünk, mert abban mindnyájan megegyeznek, hogy a felekezet, az egyház érdeke a lételők alapja. Magok is több- (7-) félék és nagy különbségek vannak köztök; némelyik iskola nemcsak a hitbeli különbségeknek, hanem a faji ellentéteknek is ápolója. Az első csoportban is van olyan iskola, mely a valóságban szintén felekezeti célú szolgál, de itt csak a pusztá számadatokat állítom egymás mellé, az 1909/10. évről. Az egység szempontjából ezek is sokat beszélnek.

A rendes *kisdedóvó* intézetek között világi volt 87·62%, felekezeti 12·38% (a menedék-helyeket is számítva 87·40—12·60%). A kisded-óvónőket képző 9 intézet közül azonban 7, azaz 77·8%a felekezeti (6 rkath., 1 ev. szász). A

vizsgálatot tett nyilvános tanulók közül 45·4% a világi s 54·6% a felekezeti képzők növendéke volt. A magántanulók közül 75·1% a világi s 24·9% a felekezeti intézetben tett vizsgálatot.

Az *elemi iskolák* között világi 26·68%,<sup>1</sup> felekezeti 73·32%<sup>2</sup>. 1898/9-ben 21·30% volt szemben 78·70%-kal, 1908/9: 24·43—75·57%, tehát az utolsó évtizedben a felekezeti iskolák aráyszáma fokozatosan, bár igen lassan, csökkent.<sup>3</sup> Oka: az államiak szaporodása és néhány felekezetinek megszűnése (p. o. 1909/10-ben megszűnt gör. kel. 54, g. kath. 49, r. kath. 40, izr. 20). A fejlődés iránya tehát mintha az volna, hogy az elemi iskolák egységes jellegűekké váljanak. Elősegítette ezt kivált a protestáns iskolák (főként a reformátusok) államosítása. Az egységhez azonban akkor sem jutnánk el belátható időben, ha ez az irány megmaradna. De nem is maradt meg. Legalább is a felekezeteknek jutó

<sup>1</sup> Állami 2744, községi 1339, társulati és magániskola 297.

<sup>2</sup> Róm. kath. 5250, g. kath. 1753, ref. 1849, ev. 1300, g. kel. 1457, unit. 36, izr. 430.

<sup>3</sup> A 12.075 felekezeti el. isk. közül államsegélyes volt 8701, az államsegély összege 8,151.248 kor. (1908/9-ben 8469 iskolának 7,255.134 kor.).

állami segítség bősége a felekezeti iskolázás megerősítését mutatja a művelődési politika új vonásának. Legjobb esetben is megmarad a mai állapot: az elemi iskoláknak csak  $\frac{1}{4}$  részéről lehet elmondanunk, hogy az egységes nemzeti tudatosság létesítése az első kötelességök. Majdnem háromszor ennyi iskola ezekkel és egymással versenyezve más-más közösséget igyekszik a növendékek lelkében legfőbbé tenni. Az elemi iskolai tanulóknak 66·3%-a járt a tanév végén felekezeti iskolába.

Nagy igazság, hogy éppen az iskolák szeleme, a követett irány tekintetében nem lehet, nem is szabad ezeket a számokat kétségtelen bizonyítékoknak tekintenünk. Hiszen a szellemet nem az a körülmény dönti el, hogy ki tartja fenn az iskolát, hanem, hogy milyen szellemű a tanító, milyen társadalmi tudatosság él benne, mit lát célul munkája előtt. S ebben azt kell számbavennünk: milyen irányú nevelésben részesül a tanítóság? Átlag 18 évesek tanítóink, mikor végeznek s bármily önállóság csirája legyen is meg bennök, ebben a korban többnyire az iskolájok szellemét hordják magokon. Ha általában igaz, hogy csak az állít külön iskolát, a kinek külön célja van, különösen igaz ez a



tanítóképzőintézetekre vonatkozóan: ezek fen-  
tartói kétségtelenül magok érdekét tartják sze-  
mők előtt. Ezért van értelme annak, hogy —  
egyébként csak korlátolt tapasztalásra építhetvén  
— a tanítóképzők jellegéből következtessünk a  
tanításág társadalmi tudatosságának és szellemé-  
nek egységes voltára.

1909/10-ben a 4614 férfi tanítónövendék kö-  
zül világi (áll.) intézetben tett vizsgálatot  $2057 = 44\cdot57\%$ ,  
felekezetiben  $2557 = 55\cdot43\%$ ; a 4411  
nő közül világi (áll.) intézetben  $1152 = 26\cdot12\%$ ,  
felekezetiben  $3259 = 73\cdot88\%$  (a felekezeti-  
ekben a magánúton készülők száma nagyobb).

*Elemi tanítóképzőink* közül 1909/10-ben vi-  
lági  $37\cdot5\%$ , felekezeti  $62\cdot5\%$ ; <sup>1</sup> ez az arány  
régóta változatlan. A *tanítónőképzők* közül világi  
 $23\cdot3\%$ , felekezeti  $76\cdot7\%$ . <sup>2</sup> 1898/9-ben az arány  
 $27\cdot3—72\cdot7\%$  volt, tehát a nőtanítóképzők között  
a felekezeti-ek hatalmasan szaporodtak, 1898/9:  
6 világi, 16 felekezeti, 1909/10: 8 világi, 26  
felekezeti.

E számokhoz csupán azt kell még hozzáad-

<sup>1</sup> R. kath. 22·9, g. kath. 10·4, ref. 6·3, ev. 12·5, g.  
kel. 8·3, izr. 2·1%.

<sup>2</sup> R. kath. 55·8, g. kath. 2·9, ref. 13·2, ev. 2·9, g. kel.  
2·9%.

nunk, hogy az iskolai munka nem alkalmas a tanítók látókörének gyarapítására, hanem azt meglehetősen határok közé szorítja; az elemi iskolák  $\frac{3}{4}$  részénél több egyházi felügyelet alatt áll; az állásban levő tanítók rendszeres továbbképzéséről kellő gondoskodás még nincsen — szóval, nem igen láthatjuk módját annak, hogy a nagyon fiatalon munkához kezdő tanító később önállóan és határozottan juthasson olyan tudatosságra, mely a nemzetnél szűkebb körű, különleges érdekek szolgálását meggátolná, ha egyszer neveltetése és szolgálati viszonyai erre irányítják.

Különösen a tanítónők nevelését tartják kezökben az egyházak. Látják a nőnevelés jelentőségét. Ezért érdekes megnéznünk a *középfokú leányiskolák* jellegét. A felsőbb leányiskolák közül világi  $68\cdot6\%$ , felekezeti  $31\cdot4\%$ .<sup>1</sup> 1898/9 :  $69\cdot45$ — $30\cdot55\%$  volt. A polgári leányiskolák számában világi  $61\cdot56\%$ , felekezeti  $38\cdot44\%$ .<sup>2</sup> 1908/9 :  $61\cdot84$ — $38\cdot16\%$ . Tíz évvel azelőtt (1898/9)  $63\cdot13$ — $36\cdot87\%$ , azóta tehát a felekezetiek arányszáma  $1\cdot57\%$ -kal nőtt (az iskoláké 66-ról 113-ra ;

<sup>1</sup> R. kath.  $17\cdot2$ , ref.  $11\cdot4$ , ev.  $2\cdot8\%$ .

<sup>2</sup> R. kath.  $26\cdot9$ , g. kath.  $1$ , ref.  $2$ , ev.  $4\cdot8$ , g. kel.  $1\cdot3$ , izr.  $2\cdot4\%$ .

1909/10-ben 5 új felekezeti polgári leányiskola nyílt meg: 4 r. kath., 1 ref.). A polgári leányiskolai növendékek közül 64·7% járt világi s 35·3% felekezeti intézetbe (1908/9: 64·9—35·1 százalék; 1898/9: 67·5—32·5%). Iskolák és növendékek számában egyaránt emelkedik a felekezetiek arányszáma. Az irányzat ebből kivehető. Érteni is lehet. De lényegesen határozottabban látszik, ha itt is a tanítóságra gondolunk. A középfokú leányiskolákban ugyanis legnagyobb részben okleveles polgári iskolai tanítónők működnek, ezek nevelését pedig az országban hat intézet végzi: 1 állami és 5 felekezeti. Az 1909/10. tanévben összesen 473 nő tett ezekben vizsgálatot: 215 az állami Erzsébet-Nőiskolában, köztök 59 magántanuló; 258 a r. kath. képzőkben, köztök 102 magántanuló. Vagyis az összes jelölteknek 54·54, a rendes úton tanulóknak 50·00, a magántanulóknak 63·48%-a a felekezeti képzőkből került ki.

*A felső népiskoláknak* éppen fele világi: 4 fiúiskola közül 2 gör. kath., 8 leányiskolából 4 apáczáké.

*Polgári fiúiskoláink* között alig van felekezeti (166-ból 9); a tanítók csak egy helyen, az áll. polgáriskolai tanítóképzőben nyerik képesí-



tésöket, így ebben az iskolafajban a tanítók tudatossága leginkább lehet egységes.<sup>1</sup>

A *reális iskolák* között mindig kevés volt a felekezeti: 1898/9-ben 15·63%, ez a szám mostanig 12·5%-ra szállott le. Csökkent a felekezeti arányszáma a *gymnasiumok* között is: 1898/9 óta 6·11%-kal, de azért 1909/10-ben világi gymnasium mégis csak 33·15% volt, felekezeti pedig 66·85%.<sup>2</sup> Azok az intézetek tehát, melyekből a ma kétségtelenül vezető, legalább is a megyei és országos közéletben döntő „értelmiség” kikerül, több mint  $\frac{2}{3}$  részökben felekezeti szellemben nevelnek. A középiskola elvégzése után már nincs alkalom arra, hogy az ily módon nem egységesen művelt, nem azonos célra nevelt ifjakban azonos tudatosságtól vezetett gondolkodás létesüljön. Azért sem, mert a főiskolán töltött időt szaktanulmányok foglalják el még inkább azért nem, mert szaporodnak és

<sup>1</sup> A magánúton való készülés lehetséges ugyan, de a helyzetet nem sokban változtatja.

<sup>2</sup> A szegedi községi főgymnasiumot az 1909. évi min. jelentés kiveszi innen, mert a község tartja fenn; e számításban azonban a felekezeti között hagytam, mert a tanárai szerzetesek. E számarányt az 1910 júniusa óta létesült intézetek is módosítják, a felekezeti javára.

sikerrel működnek a felekezeti alapon létesült főiskolai diákotthonok, melyek ezen a fokon is fentartják és állandósítják a felekezeti csoportosulást és elkülönülést. Természetes következés ez még akkor is, ha talán nem igyekeznek is határozottan irányítani a felnőtt ifjak szellemét. De sok esetben ez a határozott irányítás is megvan (congregatiók).

Az elmondott adatok jórészt közönségesen ismeretesek. Azt bizonyítják, hogy 1. a nem felekezeti iskolák arányszáma mindent összevéve bár igen-igen lassan, de fokozatosan emelkedik ugyan, azonban 2. az iskoláknak fentartóik, azaz különleges rendeltetésök szerint való nagy megoszlások miatt a nevelés egységéről szó sem lehet. A tíz éves irány erősödése immár nem is várható a törvényhozás összetételében való gyökeres változás nélkül. Sőt a felekezeti tudatosság megfordítja az irányt. A nevelés egységessé válását meggátolja az 1907. évi APPONYI-féle népoktatási törvény, mely általában kedvez a felekezeti iskoláknak. Egyelőre ugyan csökkenti ezek arányszámát, mert nem mindenik egyház tudja mindenik iskoláját megtartani s ezek bezárása a világiak arányszámát növeli. De ama törvény hatása nem ebben nyilvánkozik meg igazán, ha-

nem abban, hogy a létökben veszélyeztetett iskolák fentartói erejüket megfeszítve védelmezik a magok különleges céljait és, félve az állami közoktatástól, igyekeznek iskoláikat szaporítani is. Segít nekik ebben maga az állam, mely a tanítói fizetések kiegészítését felajánlja s a tandíjat megváltja. Ilyen módon csak az egészen szegény, kis egyházközségek iskolái szűnnek meg, a többit fentartja az egyházi vagyon, meg az e célra gyűlő felekezeti (s nemzetiségi) alapok, sőt maga az állam. A középiskolák terén nem lesz változás. A protestans felekezetek szegénysége ugyan eljuttatta már némelyik gymnasiumokat a szükségből való államosítás határára, de az államsegély-szerződések megújításakor az állami segítség ettől megoltalmazta őket. Más felekezetek középiskolája eddig sem lett államivá. Így a megosztottság megmarad, sőt fokozódik, pl. a most alakuló zsidó gymnasium által, meg felekezeti algymnasiumok kiépülésével és felekezeti diákontthonok (internátusok) létesítésével.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Internatusban neveltek 1908/9-ben 4264 gymnasiumi tanulót, 1909/10-ben 4513-at. Ezekből felekezeti internatusban volt  $3643 = 87.8\%$ , illetőleg  $3854 = 85.4\%$ . És pedig: r. kath. intézetben 1909/10-ben 30.7 (1908/9: 29.7), g. kath. 6.0 (6.5), ref. 33.2 (33.8), ev. 8.9 (9.3), g. kel. 0.1 (0.1), unit. 6.3 (6.3).



A jövőnek ez a képe azért baj, mert a felekezeti iskola „az egyház veteményes kertje”: a nemzetnél szűkebb és más szervezetű kör számára nevel, még akkor is, ha a nemzetnek nem ellensége. Ezekben a hány félék, annyi különböző körre vonatkozik az egyesek társadalmi tudatossága; más-más a nemzet multjára, a jelen állapotára, az egyén feladatára vonatkozó tájékoztatás, mert nem a nemzet maga, hanem a felekezet szabja meg az irányt.<sup>1</sup> Igaz, hogy az államszegélyes iskolák az állami tantervet követik, de ez a nevelők lelkét nem határozhatja meg. Éppen a személyekre gondolva, nem lehet elhallgatni azt a kérdést sem: vajjon az állami és községi iskola tisztán a nemzeti tudatosságot fejleszti-e, a tanítók-tanárok nem szolgálják-e e helyett egyik szűkebb kör érdekét? Felelnie e kérdésre csak annak szabad, a ki sok iskola szellemét közetlenül ismeri. Azt azonban mindenki láthatja, hogy az állami, hivatalos irányzat az egység szempontjából éppen nem kedvező, nemcsak a népiskolák terén, a miről már szóltam, hanem a középiskola terén sem.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Erre nézve v. ö. a kath. és prot. történelmi és egyháztörténelmi tankönyveket.

<sup>2</sup> Világos bizonyossága ennek az 1911. évi áll. költség-

Mivel itt pusztán a nemzetnevelés egységéről van szó, nem teszek különbséget a felekezetek között a tanítás nyelve szerint, mely a cél különleges voltát csak fokozza, és nem bírálom az egyén fejlődésének szabadsága szempontjából az egyes felekezetek nevelésének irányát. Minél élesebbek lesznek a felekezeti ellentétek, mindenik annál határozottabban kényszerül érvényesíteni határozott felfogását, még az olyan is, melynek alapelve éppen az egyén szabadsága.

A nevelés egységének hiányát különben iskolázásunk szervezete is mutatja. Az egész nemzet ifjúsága mindössze négy évig, az elemi iskola 4 osztályában van együtt. A továbbhaladók azután jórészt szüleik társadalmi helyzete

vetés, mely az állami középiskolában is rendes tanárrá akarta tenni a hitoktatót. Az egység szempontjából aggodalmas az a nagy készség, melylyel az állam a felekezeti középiskolákat segíti. V. ö. az 1912. évi áll. költségvetéssel. Erre vonatkozó összeállítás: MESTER MIKLÓS, Visszapillantás középiskoláink fejlődésére az 1906—1912. években az áll. költségvetések alapján. Huszadik Század, 1912 márczius. E jelenségekkel párhuzamosan alakul napjainkban iskoláink belső világa is. Mindenik fokú tanítóság-tanárság küzdelmei, lapjai s kivált az állami középiskolák értesítői e tekintetben nevezetes tanubizonyságok. A hatás majd a most növvő nemzedék működésén látszik meg.

szerint oszlanak sokfelé. Azaz: a nevelésben és annak eredményében nemcsak a fentartók szerint van különbség, hanem azért is, mert azonos életkorú gyermekeket csaknem ugyanazokra az ismeretekre lényegesen különböző célú iskolák (elemi 5—6. osztály, polgári isk., kétféle középiskola) tanítanak. A társadalmi tudatosság egységes fejlődésére ez még akkor is károsan hat, ha a tanítás anyaga és minősége egészen azonos. De hiszen nem is lehet azonos, már csak azért sem, mert a különböző rendű tanítók előkészítése nem azonos mélységű. E szempont komoly figyelemre teszi méltóvá az iskolának azt a kemény bírálatát, mely szerint a különböző iskolák tanítása tartalmi érték szerint igen eltérő.<sup>1</sup>

Különösen e most említett tekintetben lehetne ide bő fejtegetést csatolni; azonban ennyiből sem marad kétséges, hogy a nevelés egységéről szó sem lehet.

c) A nemzetnevelés harmadik követelése, hogy az általános és egységes nevelésben való részvétel *mindenkire kötelező* legyen. Vagyis, hogy minden tanköteles nyilvános iskolába jár-

<sup>1</sup> V. ö. *A nevelés sorsa és a szocializmus* cz. munkában: A köznevelés szocialista bírálata, 99—114. ll.



jon. Erre ma a törvény nem kötelez, csupán a nyilvános vizsgálatra, azért mégis aránylag kevesen tanulnak magán úton. 1909/10-ben mind-össze 4889 elemi isk., 4507 polg. fiúisk.,<sup>1</sup> 2986 polg. leányisk.,<sup>2</sup> 315 felsőleányisk., 1907 gymn.<sup>3</sup> és 206 reális isk.<sup>4</sup> tanuló tett magánvizsgálatot. Természetes is, hogy ezek száma nem lehet nagy. Másfelől azonban az is bizonyos, hogy soha sem lehet teljesen meggátolni a magán úton tanulást. Nem is szükséges. A költségei miatt nagyon kevesen fordulnak ehhez a módhoz.

*d) Nevezetes követelmény az egyénies eljárás.*

Két feltétele van. Egyik az egyéni különbségek ismerete, adott helyzetekben való felismerésének képessége, a mi a tanítók rátermettségén s lélektani, neveléstani ismeretein fordul meg, az pedig e tudományok fejlődésétől függ. A neveléstudományban ily irányú komoly munka folyik, eredményei a mi irodalmunkban is megjelennek, sőt nálunk is van e tekintetben számottevő kutatás; a tanítóképző intézetek taní-

<sup>1</sup> Ebből Budapesten 356.

<sup>2</sup> Ebből 267 Budapesten és 1153 felekezeti iskolában.

<sup>3</sup> Ebből 307 leány.

<sup>4</sup> Ebből 11 leány.

tásában is örvendetes alakulás észlelhető. A nevelés ezen az úton hihetően jobbá válik. De bizonyos az is, hogy minden lélektani, kísérletezési eredmény felhasználása is alig lehetséges és igen korlátolt sikerű, a míg nincs meg az egyénies eljárás másik feltétele: a míg nincs módja a tanítónak sokat foglalkoznia mindenik tanítványával. Az iskolák zsúfoltsága annyira ismeretes, hogy erre nézve az adatokat nem is kell összeállítanom. Különösen az elemi iskolában lehetetlen minden egyénies eljárás. Itt kivált az egytanítós osztatlan iskolára gondoljunk, a milyen volt 1909/10-ben az elemi iskolák 62·57%-a (javulás 1908/9. óta 1·70%); a teljesen osztott iskolák arányszáma ellenben csak 3·23%.

Más oldalról nézve pedig azt látjuk, hogy még a középiskolák legfelső osztályai is teljesen megkötik a tanulókat, mindeniket ugyanannak a tantervnek vetik alá, mindenkinek egyféle módon kell dolgoznia, nincs tehát mód arra, hogy az egyéni hajlandóságok megtalálják a nekik való foglalkozást és így a sajátosságok teljesen kifejlődhessenek. Tehát éppen olyan téren van egység, a hol erre szükség nincsen, de bénító hatása érezhető. Ezen nem segít az, hogy két-

féle középiskolánk van. Igen kevés fiúnak van alkalma a kettő között válogatni. A baj oka sokkal mélyebben rejtőzik s talán soha sem lesz módunkban a megszüntetése. Kényszermunka színe van az iskolai munkának mindig, mert az iskola annak idejében egyedül az akkori gyakorlati, társadalmi szükségleteknek megfelelően alakult ki, a gyermeki lélek számba vétele nélkül, s alig-alig tudja most magát a hagyományos eljárási módoktól megszabadítani. A gyermektanulmány s egyéb lélektani kutatás nagyon értékesé válik, ha meggyőzi az intézőket arról, hogy ma egyénies eljárás alatt legfeljebb azt érthetjük, a mit jobb volna egyszerűen az egyes gyermekekhez való alkalmazkodásnak mondanunk. De ez még éppen nem jelenti azt, hogy azzal már a tanulók gyermeki mivoltának megfelelő lett az iskola! Ugyanezt a gondolatot látom abban, hogy az új áramlatok a tanító iskola helyébe dolgoztató iskolát igyekeznek állítani (DEWEY; Lernschule-Arbeitsschule, alkotó munka s más jelszavak). Tömegekkel dolgozva és a mai iskolában nincs igazi egyéniesítés.

e) A nemzet érdeke, hogy a nevelés *ne legyen egyoldali*, hanem adjon módot minden néprétegnek minden irányú kifejlésre; a nemzet életében



szükséges munkák elvégzésére kellő előrelátással megfelelő számban készítse elő a serdülőket és az egyesek fejlődését sem engedje egyoldalúnak lenni. Azonosnak kell lennie a tudatosságnak, mely az egyesek tevékenységének vezetője, de nagyon sokféle a munka, melyet végezni szükséges. Az egységes nevelés tehát nem egyformaságot jelent, hanem éppen abban áll, hogy, a nemzeti szükségletet számon tartva, biztosítja az iskolaszervezetben a szükséges változatosságot; közös alapról gondosan szervezve az elágazást, tervszerűen mindennek eleget tesz. Ekkor az egyes részek, sajátos munkát végezve, együtt egységes szervezetet alkotnak.

Ez a változatosság első tekintetre mintha megvolna. A nevelés az elemi iskola négy évében közös, azután több irányban halad, a nemzet tagjait jövőendő foglalkozásuk, illetőleg származásuk szerint megosztva. Nevezetesen: 1. a tovább tanulásra nem törekvő, szegényebb és főként földművelő népet a tankötelezettség határáig vezeti az elemi iskola 5—6 osztálya, az ismétlő iskola és a felső népiskola. 2. „A tudományos pályára nem törekvő, jobb módú, művelt magyar állampolgárok“, a „városi középosztály és a jómódú mezei gazdák“ gyermekeinek

szánta CSENGERY ANTAL a polgári fiúiskolát, megkülönböztetve ezt a „tudós középiskolától“. 3. „Magasabb általános műveltséget és a felsőbb tudományos képzésre való előkészítést“ nyújt növendékeinek a gymnasium s a reális iskola, így írja elő az 1883. XXX. t.-cz., melynek szövegezésekor a polgáriskola már működött. 4. A középfokú iskolázásból ágazik ki a szakoktatás, mely több irányban is fejlődésnek indult. Jóllehet egységes köznevelési törvényünk nincsen, ezek szerint mégis megvan az iskolája külön a szűken értett népnek (a parasztságnak), a középosztálynak s a tudományos pályákon élőknek, valamint szakszerű tanítás folyik határozott életpályákra előkészítő iskolákban.

Ezzel azonban a dolog koránt sincs rendben. Csak akkor volna rendben, ha a nemzet minden részéről kellően volna gondoskodva, ha ezek az iskolák csakugyan határozott, sajátos feladatot töltenének be és pedig olyan erővel, a melyet az illető feladat a nemzet érdekében megkíván. Így nézve, ezt látjuk: 1. A nagyobb községek gazdagságának szánt felsőbb népiskola elsenyvedt; a szegénysorsú földművelők és munkások túlnyomó részben legfeljebb csak négy elemi osz-

tályt végeztetnek gyermekeikkel.<sup>1</sup> Ezeknek való gazdasági és ipari szakoktatásunk fejlődőben van. 2. A polgári fiúiskola nem az lett, a minek tervezték. Ide kellene ugyanis járniok mindazoknak, kik felsőbb, tudományos tanulmányokra nem készülnek; általában a középosztály iskolája volna ez, CSENGERY és EÖTVÖS terve szerint. Azonban 1909/10-ben a polgári fiúiskolai tanulók szülei között 6·6% volt köztisztviselő, 2·7% ú. n. értelmiségi, 1·4% középbirtokos, tehát mindössze 10·8% került ki abból a rétegből, melynek számára csinálták volt. A tanulók többi része olyan rétegekből való, melyekre 1868-ban kevésbé gondolhattak, mert azóta fejlődtek ki, melyekben azonban egyre fokozódik a művelődés vágya, mert a tanulás hasznát tapasztalják. Ehhez a körülményhez az iskolaszervezetnek alkalmazkodnia kellett volna. 3. A középiskola sem az, a minek a törvény mondja. A „magasabb, általános műveltség“ nyújtása jóformán lehetetlen, különösen a gymnasium tanítványainak nagy része éppen nem is a felsőbb tanulmányokra készül elő ottan.

<sup>1</sup> 1909/10-ben 1. elemi osztályos tanuló volt 552.241; 4. el. osztályos 299.486; 6. el. osztályos 94.202.



Azt tartva szem előtt, hogy a gymnasium és reális iskola tudományos pályákra akar előkészíteni, a polgáriskolának kellett volna igazán a nemzet zömének iskolájává fejlődnie. Ma pedig úgy állunk, hogy ennek V—VI. osztálya csaknem teljesen néptelen (1909/10-ben mindössze 214 növendéke volt), mert elvégzése semmire sem jogosít, a négy osztállyal pedig szervezetlen és befejezetlen az egész iskola. A reá utalt tömegek nevelése-oktatása tehát éppen az iskola megcsonkúlása miatt hiányos; ma is az 1879., a gymn. tantervből alakított tanterv szerint folyik. Ez azt jelenti, hogy foggyatékos azok művelése, kiket társadalmi helyzetök, lakóhelyök, életcéljok a polgáriskolába juttat. Ezek száma folytonosan szaporodik (1898/9: 19.464, 1908/9: 32.020, 1909/10: 34.637), de nincsenek köztök mindazok, kiknek a tudományos tanulmányozás nem céljok s vannak köztök elég sokan, kik csak oda szorúltak, mert a gymnasiumban nem boldogultak. Ily módon a polgári fiúiskola alárendelt a gymnasium mellett, jöllehet volna attól független, önálló rendeltetése; a felsőbb tanulmányokra való előkészülés színvonala pedig lecsökkent, a gymnasiumba tóduló, más célú tömegek miatt. 1909/10-ben a gymn. IV. osztályát

végző fiúknak 30·92%-a (7976-ból 2468) elhagyta a gymnasiumot; 1909/10-ben az V. osztályt végző 5787 tanuló (fiú és leány) csak 50·2%-a annak a 11533 tanulónak, a kik 1905/6-ban végezték az I. osztályt; az 1902/3-ban I. osztályt végző 10.552 tanulóból 1909/10-ben csak 4466 végezte a VIII.-at, a mi 42·3% és csak 4352 tett gymn. érettségi vizsgálatot, azaz 41·2%. Ezekből pedig 1360, tehát 31·2% ment olyan pályára, a melyen semmi szüksége éppen gymnasiumi tanulmányokra. Vagyis az 1902/3. évi I. osztályosokból csak 28·3% ment olyan tanulmányokra, a melyekre a gymn. a legfőbbnek tekintett előkészítő. A többieknek nem volt semmi szükségük arra, hogy éppen gymnasiumba járjanak, annyival kevésbbé, mert a három, egymás mellett álló iskola (gymn., reális isk., polg.) négy alsó osztálya között csupán a latin nyelv tanítása a lényeges különbség. Az elemi iskola fölött álló iskolák ekként sem a szükséges egyseget, sem a szükséges sokféleséget nem helyesen szolgálják: a polgári fiúiskola létezése megakasztja azt, hogy a nevelés a középiskolai IV. osztály befejezéséig egységes legyen; szervezetlensége, elavult és önállótlan tanterve pedig nem engedi, hogy sajátos munkakörét betöltse. Ekként

igen nagy tömeg marad kellő és neki való iskola nélkül.

Más oldalról az állapot még jellemzőbb. Gymnasium, reális iskola és polgári fiúiskola volt 1909/10-ben összesen 376. Ezek az általános rendeltetésű iskolák nevelik a sokféle nemzeti munka teljesítőit és ezért úgy kellene lennie, hogy emez iskolák számaránya megfeleljen annak a szükségletnek, mely a nemzet életében a különböző munkatereken felismerhető. Már pedig ezeknek az iskoláknak csaknem fele (178) gymnasium, mely a törvény szerint feladatát „minden irányú humanisticus, főleg ó-klassikai tanulmányok segélyével oldja meg“, azaz az iskolai idő nagy részében a classicus nyelveket tanítja (heti 44 órán latint, 19 órán görögöt, vagy 11 órán a görög irodalom magyar nyelvű ismertetését). Nem térek ki a latin nyelv ügyére (ám-bár igazán ideje volna már általános, neveléstörténeti szempontból megírni ennek hazai történetét), de lehetetlen újra meg újra nem kérdezni: helyes megoszlása-e ez nevelőintézeteinknek, ez-e az érdeke a nemzetnek s a nemzet bármelyik rétegének? Megegyezik-e közös feladatainkkal, szolgálja-e fejlődésünket, hogy az elemihez kapcsolódó magasabb iskoláknak felénél jóval na-



gyobb része (376-ból 210) törvény szerint főiskolára készít elő? Még hozzá a 210 tudós középiskolából csak 32 (15·24%) a reális iskola, az élő világ-nyelvek, mennyiségtan és természettudományok iskolája. Lehet-e így helyes az arány a különböző munkaterekre készülők között? Hiszen ezek figyelme is csak arra irányulhat, a mire valami felhívja.<sup>1</sup>

E jelenségek okai érthetők, következései természetesen, de veszedelmesek. Könnyű átlátni mindezt, s hangzik is ez ellen a panasz folytonosan. Ezért csak azt említem, hogy az érettségi vizsgálat (a középiskolai végzettség) óriási minősítő ereje nélkül bizonyosan nem iparkodnék annyi ember végighaladni a gymnasiumon és nem menne főiskolára csak azért, mert éppen megvan az érettségi bizonyítványa. A mai minősítés megváltoztatását követeli a nemzet érdeke. Addig a gymnasium lesz a legkívánatosabb iskola, de nem benső okokból.

Érdekes erre nézve összevetnünk 1. a gymn., reális isk. és polgári fiúisk. I—IV. osztályának látogatottságát, 2. ugyanazok hat osztályát s 3.

<sup>1</sup> Fontos az is, hogyan oszlanak meg a különböző iskolák az ország területén. V. ö. BEZDEK J., A középiskolák eloszlása hazánkban. Nagyvárad áll. főreálisk. ért. 1909/10.

a gymn. és reális isk. mindenik osztályát a polg. fiúisk. egész folyamával. (A gymn. és reális isk. számaiból a leány-növendékek számát, a hol megtaláltam, levontam).

A három, általános irányú (nem szakszerű) iskola I—IV. osztályát végző növendékek között 1909/10-ben gymn. tanuló volt 47·5%, reális isk. 10·0%, polg. fiúisk. 42·5%. Az I—VI. osztályt nézve: gymn. 52·6%, reális isk. 11·1%, polg. 37·3%. A gymn. és reális isk. nyolcz osztályát vetve össze a polg. hat évével: gymn. 56·1%, reális isk. 10·1%, polg. 33·8%. Az I—IV. osztályba járóknak majdnem fele, az általános irányú művelést keresőknek felénél nagyobb része gymnasiumba jár. Egész számokat nézve, folytonosan nő mindenik iskola növendékserege, de feltűnően alakúl az arány a polgáriskola javára. Ennek látogatottsága annyira fokozódik, hogy mai állapota egyre félszegebbé és szervezetlenebbé mind károsabbá válik. Négy osztályt nézve, 1898/9-ben gymn. tanuló volt 55·3%, reális isk. 12·3%, polg. 32·4%; 1908/9: gymn. 48·7 (—6·6), reális isk. 10·0 (—2·3), polg. 41·3 (+8·9)%; 1909/10: gymn. —1·2%, reális isk. nem változott, polg. +1·2%. — Hat osztályt számítva, 1898/9: gymn. 58·3, reális isk. 12·2 polg. 29·5%;

1908/9: gymn. 54·9 (— 3·4), reális isk. 10·0 (— 2·2), polg. 35·1 (+ 5·6)%; 1909/10: gymn. — 2·3, reális isk. + 0·1, polg. + 2·2%. A teljes létszámot tekintve: 1898/9: gymn. 62·0, reális isk. 12·6, polg. 25·4%; 1908/9: gymn. 57·8 (— 4·2), reális isk. 9·3 (— 3·3), polg. 32·9 (+ 7·5 százalék; 1909/10: gymn. — 1·7, reális isk. + 0·8, polg. + 0·9%. Annál nagyobb gondoskodást követel ez a szaporodás, mert ez nyilvánvalóan nem a másik két iskola közönségéből származik, hanem újabb rétegek művelődését jelenti.

Ezek az adatok azt mutatják, hogy fontos közszükséglet az általános rendeltetésű iskolának egységes, azaz minden érdeket összehangozóan szolgáló szervezése. A mostani állapot a bajt állandóan fokozza. Annál inkább, mert ezek az iskolák benső tekintetben sem szolgálják a minden irányú kifejlést. A tanulók nagy száma, a tanítás anyagának nagysága és a hagyományok ereje miatt kénytelenek egyoldalúan az ismeretek átadását látni föladatoknak. Az itteni tanulás eredménye tehát általában nem az egyesek teljes kifejlődése, hanem csupán ismeretszerzés. És éppen ezért ezt a mai iskolai tanítást rosszúl is nevezik egyoldalúan értelmi nevelésnek, mert bár egyoldalú, de az értelem kifejlő-



dését kevésbé szolgálja. A vizsgálatok is csak a befogadás eredményét ellenőrzik. Akarni ma is lehet ezt másként; a különböző fokú tanítóságban nő is eme kényszerűség miatt az elégedetlenség, mely a módszerre vonatkozó reformtörekvéseket erősíti, de a tanítóság maga még ezen sem változtathat. Különösen egyoldalúvá teszi az általános célzatú iskolák működését az, hogy a polgári fiúiskola egész eljárása sem tudott önállóan kifejlődni és ez a kétségtelenül nem tudományos rendeltetésű iskola is a tudós középiskola módszerét követi. Ezen segítenie kell bizonyos mértékig a polgáriskolai tanítóképzésnek, de az sem változtathat igazán rajta, míg a tanítás rendje a tanulók önállóságának, önállóságra való nevelésének több helyet nem ad. Ebben megint nem történhetik értékes változás az egész köznevelés egységes szervezése nélkül.

f) Az eddigiekből is látszik, a nevelés mily kevésbé *önálló tényező* a nemzet életében! A világi és felekezeti iskolák számaránya, az egységes, mindenre gondoló szervezet hiánya magában is mutatja, hogy nem a nevelés, művelődés, minden társadalmi réteg és minden egyes ember kifejlődésének biztosítása a vezető gondolat. A nevelés költségeit nem a szükséglet szerint álla-

pítja meg a törvényhozás, hanem csak annyit ad erre, a mennyi egyébtől marad. S a nevelés iránt ma olyan élénk érdeklődésnek is politikai okai lévén, az ebből fakadó tevékenységben sem lehet irányadó a nevelés szabad eszméje. Feltűnő ellenmondásnak tetszik, de mégis úgy van: csak huzamosan folyó, következetes nevelésnek lehet eredménye a nevelés önállósága.

g) Végül azt kell néznünk: köznevelésünk vajjon *szolgálja-e a fejlődést*? Akkor szolgálja, ha szervezete az élet változó viszonyaihoz idomúl s így az újon keletkező szükségleteket kielégíti; ha az iskolai tanulmányok a tudomány haladásával lépést tartanak s elhagynak mindent, a mi elavult; ha a nemzet minden rétegében ápolják a kölcsönös megismerésen alapuló megértést; ha az egyesek szellemi kifejlődését a tanítás tárgyai ellenmondás nélkül segítik elő s ha a szellemen kívül a test is kellő gondozásban részesül. Ezekre nézve nem volna erőtlen adat az az általános vélekedés, hogy az élet és az iskola egymástól távol van; még erősebb a komolyan törekvő egyetemi hallgatók tapasztalata, hogy az egyetemi munka középiskolai tanulmányaikhoz nem kapcsolódik, hanem magasan azok felett

kezdődik sok tekintetben. De egészen tárgyias bizonyítékok is vannak előttünk.

Az iskolaszervezetnek olyannak kellene lennie, hogy a nemzet mindenik része és mindenik feladat érdekében meglegyen benne a határozott iskola: ne osszuk meg a tanulókat ott, ahol ez nem szükséges, de biztosítsunk megfelelő, új alakulást ott, ahol a feladat sajátossága megkívánja. Iskolaügyi törvényeink keletkezése óta sok minden változott, s kétségtelen, hogy szakiskoláink fejlődése tudatos alkalmazkodást jelent; ezzel együtt javúl az egész nevelés, mert bizonyos része jobbra válik. Másfelől azonban egyebek között épen a polgári fiúiskola története és mai állapota bizonyítja a tervszerű fejlesztés hézagoss voltát, nagy tömeg ember érdekeinek nem kellő ellátását s így annak akadályát, hogy a nemzet mindenik része megkapja a megfelelő nevelést. A gymnasium szervezetének változatlansága olyan mozdulatlanságot jelent, mely az egész köznevelés, valamint az egyes, fejlődő lélek szempontjából egyaránt káros. Tehát a törvényes szervezet nem alakult úgy, hogy a követelményeknek mindjobban eleget tudjon tenni. Jellemző tünet a szabad iskolák keletkezése. Ezeknek létesülniök kellett és pedig a közne-



velés hivatalos szervezetén kívül, mert a rendes iskolába a tanulni vágyók beilleszkedni nem tudnak. Meg azért is, mert a szabad iskolák létesítői a rendes iskolán kívül eső, sőt néha azzal ellenkező célú szolgálnak. Fontos mozzanat azonban, hogy a szabad iskolázást az iskolaszervezet felügyelője, vezetője: az állam-kormány is igyekszik fejleszteni s ezt az egész mozgalmat iparkodik a központból irányítani. Mindez csak azt bizonyítja, hogy a mai szervezet nem elégíti ki az újabb szükségleteket s hogy kiki olyan irányban igyekszik pótolni a hiányt, a milyen irányban azt megérezte (a socialis demokrata párt, a Katholikus Népszövetség, az állam, egyes társaságok).

Ebben az alakulásban ott van a figyelmeztetés, hogy a mai szervezet nem egészen jó, de ott van az is, hogy az iskolai tanulmányok s a haladó tudomány között nincs összhang. A szabad iskolák ugyanis jórészt nem csak többet, hanem mást is tanítanak, mint a rendes iskolák: a tudomány újabb eredményeit; újonnan keletkezett vagy megerősödött érdeklődést elégitenek ki (társadalmi tudományok) és általában táplálják a rendes iskola iránt a bizalmatlanságot és elégedetlenséget. Nem céljok ez, de két-

ségtelenül eredményök. A szabad iskolák nem csak azt jelzik, hogy iskolaszervezetünk fogyatékos, mert a nagyfontosságú továbbképzéssel nem törődik, hanem azt is, hogy az iskolai oktatás anyaga és a szükséglet között tetemes ürvan. Különösen akkor tűnik ez szemünkbe, ha az Erzsébet-Népakadémia s a Társadalomtudományi Társaság szabad iskolájának kimutatását nézzük. Ezekből fényesen kiderül, hogy az egyszerű munkások közül mennyien törekednek több ismeretre annál, a mit a rendes iskolában szereztek.

Az iskola és a tudományos haladás viszonyát APÁTHY ISTVÁN egyszer<sup>1</sup> így jellemezte: „Sajnos, de sokszor úgy van, hogy mire a mi fölfedezéseink vagy nézeteink a tankönyvekbe is belekerülnek, akkorra már vagy elavultak, vagy meg vannak czáfolva, vagy a legjobb esetben is megváltozott a jelentőségök“. Erre ugyan azt is lehet mondani, hogy a mi megczáfolható, annak megtanításával nincs miért sietni, de ugyanígy elmarad az is, a mi a kutatásoknak állandóbb eredménye és tanítják azt, a mi az újnál nem értékesebb.

<sup>1</sup> Az élettudományok kulcsai (az Erdélyi Múzeum-Egyesület I. vándorgyűlésének Emlékkönyvében, Kolozsvár, 1906. 27. 1.).

Nem keresve az okokat s nem kutatva mai állapotaink történeti alakulását, jellemző a következő adat arra, hogy oktatásunk a szükségletekkel nem halad együtt. A socialis tudatosságot első sorban a történelemnek kell fejlesztenie s teheti-e igazán eredményesen a nélkül, hogy feltárja a jelenkort, vagy legalább is a jelennek közvetlen alapjait? Semmi esetre sem. Már pedig a középiskolai tanulók előtt a magyar történelem csak 1867-ig tárul fel, holott KÁRMÁN MÓR-tól megtudjuk,<sup>1</sup> hogy az 1873. tantervi tárgyalásokban mindig „a jelenkornak a törvényhozás és társadalmi viszonyok tekintetbe vételével“ való megértetése volt a történelemtanítás célja; a korunkbeli népek történetét is „azoknak jelen állása“ megértetése végett iktatják a javaslatba. Nemcsak hogy a magunk koráig előre nem haladunk tehát, de ime, el is maradtunk a régi gondolattól. A fejlődésnek pedig feltétele volna, hogy a létesülő tudatosság a mostani helyzetnek megfelelő legyen.

Ide csatlakozik az a megjegyzés, hogy iskolai tanulmányaink nem számolnak nemzetünk sajátos viszonyaival. Iskoláink mindenik fokán álta-

<sup>1</sup> KÁRMÁN MÓR paedag. dolgozatai II. 142. s köv.



lában háttérbe szorúl minden ország belső történetének, az igazi fejlődésnek a megismertetése. De nem csak az idegen országok járnak így, hanem magunk is. Nem igyekszünk arra, hogy a magyarsággal megismertessük a más nyelvűek multját és törekvéseit, ezek irodalmát, mely szellemi és erkölcsi mivoltukat jellemzi. Azok meg csak kényszerűségből tanítják az állami nyelvet, de a magyarságot megismerni és megérteni nem iparkodnak. Az iskola tehát nem szolgáltat igazi önismeretet egyik részen sem, mert nem törődik eléggé a többi részszel; nem szolgáltat lehetőséget arra, hogy az egységesülés és sajátos fejlődés rendszeres legyen. Egyenesen megmondva: nevelésünkben nem érvényesül az a helyzetünk, hogy e hazában több nemzetiség lakik, s a magyarságnak — ha egyébként nem — saját érdekében kell azokat jobban megismernie. A cél az volna, hogy a nemzet mindenik része éppen az érdekek közösségét ismerje fel. A nemzet fejlődésének ez az útja és feltétele. E végre Eötvös JÓZSEF-től, SZÉCHENYI-től kellene sokat tanulnunk, s, azok elveit érvényesítve, lenne köznevelésünk a nemzeti fejlődés tudatos előmozdítója.

Az egyesek szellemi kifejlődését s ezzel az egésznek a haladását gátolja a sok felekezeti

iskola, általában a felekezeti tekintet érvényesülése és a tantervnek ezzel adott kettőssége. A míg felekezeti iskolák vannak s a felekezeti vallásban a többiekben is kötelező tantárgy, addig a tanulók szellemi fejlődése egységes nem lehet. Nem csak a tömegé, de egyes tanulóké sem. Ma ugyanis lehetetlen, hogy a felekezetek saját iskoláikban is, a világiakban is meg ne kívánják hiveik gyermekeitől a felekezeti tanok megtanulását. A melyik erről lemondana, kiszolgáltatná magát a többieknek. Ezért érthető a vallástanítás módja is: nem arra igyekeznek, hogy a maguk felfogását elfogadtassák, mert az önálló megfontolást kívánna és esetleg váratlan eredményrel is járhatna; arra igyekeznek tehát, hogy a maguk felfogását a serdülőkbe belé oltsák. Ez pedig csak korán kezdődő és csak dogmaticus tanítás útján lehetséges. Az ilyen tanítás nem hogy elő nem segíti, de meg sem engedi a szabadon való keresést, a meggyőződés szabad alakulását. A tanterv és az egész tanítás aztán azért kettős, mert lehetetlen immár, hogy a természettudományokat ne tanítsák. Ezek tanulása pedig nagyon is személyes megfigyelést, megfontolást, megértést követel. Az történik tehát, hogy a vallásban és a természetrajz egészen el-

térő irányú gyarapodást czéloz és egymás hatását kölcsönösen nehezíti, a tanulóban bármily egységes felfogás kialakulását hosszú időre meggátolja, ha nem örökre. Tudom, hogy a vallás-tanítás reformjával törődnek az egyházak, de itt csak a mai állapotról van szó. S igaz, hogy e két tárgyon kívül van az iskolában egyéb is. De a többiek hatása is azon fordul meg: azok tanítói e két irány közül melyiket követik, dogmaticusan haladnak-e, vagy a szabad meggondolatás útján. Ha teljesen számításon kívül hagyjuk is itt a vallás-tanítás tartalmát, némelyik részletének a természettudományi tanítással való ellenkezését: maga a tanítás módja kárt okoz az egyes és a közösség szellemi fejlődését gátolja. Bármilyen kevesen legyenek is képesek általában a szabadon való keresésre, bármily sokan jussanak is vissza ezen az úton elfáradva oda, a honnan kiindultak: a dogmaticus tanítás e lekötő hatása miatt egyesek és a közösség gondolkodásának szabadságára, önállóságára általában veszedelmes. A jelzett kettősség pedig az egységes felfogás kialakulásának állja útját.

A fejlődés gondolata azt is megkívánja, hogy a serdülők teste is állandó és következetes gondozásban részesüljön. Úgy kell ezt a követel-



ményt fogalmazunk: folyjék állandóan és következetesen az egészségre való nevelés az iskolázás mindenik fokán. A mi kevés egészség-tanítás, testtani ismeretek nyújtása a tantervekben helyet foglal, meg a hivatalos testgyakorlás heti pár órája, bizonyára nem elég arra, hogy a nemzet mindenik rétegét ránevelje az egészség megőrzésére, megbecsülésére, szóval az egészséges életre. Az egészség-tan a tanításnak arra a fokára való, melyen a nemzet minden tagja részesülhet a tanulságaiban (SZÉCHENYI szerint az élet tavaszkorában) s nem is állhat az egészségre nevelés csupán a tantárgy tanításában, hanem az egész nevelésnek legyen ez egyik irányító gondolata. Hogy ma az volna, bizonyára senki sem állíthatja. Ámbár haladásunk e tekintetben is észrevehető. Csakhogy itt természetesen nem szabad egy-egy középiskolának ilyen tekintetben kedvező állapotára gondolnunk, hanem mindenféle iskoláink nagy tömegére. Ez a szintén csak érintett kérdés kétségtelenül egyik legnagyobb kérdése az egész nemzetnevelésnek. Éppen ezért nem is rövidre fogott orvostudományt, nem is különleges veszedelmektől óvó tanácsokat értek egészség-tan néven. S nemcsak azt tartom szükségesnek, hogy iskolaorvosi és egészség-tanári

tanfolyamon paedagógiát adjanak elő,<sup>1</sup> hanem, hogy mindenféle tanító alapos iskolaegészségügyi tájékozódásban részesüljön és az erről való gondoskodás a közegészségügyi politikának szerves része legyen.

3. Mindez, ime, valóban csak kérdések megpendítése. Az adatokat bőven kellene szaporítanunk, kimerítően feldolgoznunk, az iskolai nevelés belső rajzával<sup>2</sup> kiegészítenünk, csak akkor válnék ebből a mai magyar köznevelésnek teljes bírálata. Itt csak egyes szempontokat nyújtva ehhez, megmondhatjuk ennyiből is, hogy köznevelésünk nem általános, nem egységes, egyénies eljárásra módot nem ad, a szükséges változottságot nem biztosítja, önállósága nincsen és a fejlődést nem segíti rendszeresen. Mindezért nevelésünk a szónak komoly értelmében nem is nemzeti, mert sem az iskolaszervezet, sem a tanulmányi rend (a belső szervezet) a nemzet sajátos helyzetéhez nem alkalmazkodik, a nemzet érdekeit nem tartja szem előtt tudatos tervszerűséggel. Mivel pedig — ha a nevelés feladatát

<sup>1</sup> Ez is csak a budapesti tanfolyamon történik!

<sup>2</sup> Erre vonatkozó kísérlet: A nevelés sorsa és a szocializmus cz. munkám II. fej.: Az iskolai nevelés lehetősége 19—52. ll.

helyesen értjük — ebből a követelményből nem lehet alkudnunk, azért nem elég azt kívánnunk, hogy egyes részletekben javítás történjék, hanem olyan határozott álláspontot kell elfoglalnunk, melyből az egész köznevelésnek gyökeresen új, egységes szervezése következhetik. Alkalmas kiindulás erre a nemzetnevelés gondolata. Ebből egyenesen következik a nemzeti fejlődésnek, nemzetté alakulásnak a szolgálása.

Minden tervezés csak a meglevő alapon történhetik józanul. Valamely alapgondolat következményeit ki lehet ugyan jelölni minden egyébtől függetlenül is, de a megvalósításra gondolni sem lehet másként, csak abban a tudatban, hogy történeti alakulásokat egyszerűen eltörölni lehetetlen. Az új szervezés tehát soha sem jelenti feltétlenül mindenik részlet újságát is.

## II. A MAGYAR NEMZETNEVELÉS SZERVEZÉSÉNEK FŐSZEMPONTJAI.

Olyan sokféle ágazó kérdésben, a milyen a nevelése, nem lehet valamely határozott nézőpontból közmegnyugvásra rajzolni meg a kívánt alakulást. Rendesen az következik az ilyen ter-



vezés után (ha egyáltalában viszhangja kél), hogy egyoldalúnak vagy részleteiben hézagosnak tűnik fel s nem az alapelvek, hanem egyik-másik részlet miatt válik az egész terv sorsa kedvezőtlennek. Az egyoldalúságtól megment az a felfogásom, hogy a nemzetnevelés fogalmában nem bizonyos, különleges nézőpontot jelölök meg, hanem a nevelés teljes értelmezését. A részletekre pedig nem is terjeszkedem ki, hanem csak néhány irányító szempontot adok elő, melyek a nemzetnevelés gondolatából fakadó szervező munkát megvilágítják s a melyekből a részletek már következnek. Ezekre úgyis csak a szervezéskor van szükség és minél részletesebb a maitól eltérő tervezet, annál inkább utópia-izű, a megvalósítás lehetősége annál csekélyebbnek látszik. Itt a kiindulás megjelölése a fő: az egész szervezésnek minden tekintetben a nemzetnevelés céljához kell tudatosan alkalmazkodnia s alapúlnia kell a nevelés múltjának tanulságain és a jövőbe való előrelátáson.

A cél megvilágosodott az előzőkben. Ezek szerint a magyar nemzetnevelés mai feladata: a nemzetté nevelés. Helyzetünk azt bizonyítja, hogy ezt a feladatot eddig nem ismerték fel, ennek a mai köznevelés sem tesz eleget. Azért a vezető

szempont csak az lehet: miként tehetnők a nevelést e feladat teljesítésére alkalmassá?

1. Az egységes nemzetnevelés tárgyi feltétele először is az, hogy követelményeinek eleget tegyen maga a külső szervezet. Ennek megalkotása adja meg az alapot az általánosságra, minden tekintetben az egyénies alakulásra. Ezért az az első szükséglet, hogy a közoktatás különböző fokairól külön-külön szóló törvények és rendeletek helyett *köznevelési törvény* létesüljön. Ennek rendeltetése, hogy az egész nemzet nevelését mindenik vonatkozásában tervszerűvé tegye s egymással szorosan összetartozó, egymást szervesen kiegészítő részletek egységének tüntesse fel. A köznevelési törvény megalkotásában két gondolat adja meg az irányt: *A)* a nemzetnevelés mindenkinek a nevelése, *B)* a nevelés a fejlődés szolgálatában áll. Ezek következése az, hogy a köznevelési törvény magában foglalja az általános alapelveket, de nem terjeszkedik ki aprólékos részletekre; megállapítja az egész köznevelés szervezetét, az iskolák rendszerét, de nem akasztja meg a szervezetnek a szükségletekkel együtt járó alakulását. Gondoskodik arról, hogy minden vidék és mindenik osztály sajátos érdekei az egész nemzet érdekében összehangozóan érvé-

nyesüljenek, de az emberek fejlődése külső körülmények befolyásától lehetően független legyen. Biztosítania kell a nemzetet alkotó elemek szabad fejlődését, mert a sajátosságok kifejlődése adja meg az erőt az egésznek is; másfelől pedig a művelődés egységét, a nemzeti élet minden szükségletének kielégülését, mert egyoldalúvá lennie egyik résznek sem szabad s elhanyagolni bármit is káros. Ezért az egységes köznevelési törvényben fiúknak és leányoknak nemcsak az általános műveléséről és a tudományos oktatásáról kell szónak lennie, hanem a szakoktatás mindenik fokáról (ipari, kereskedelmi, gazdasági, katonai oktatásról), a kereső munkát végzők továbbképzéséről, az egész ú. n. szabad oktatásról. És nem csupán az iskolai nevelés idejéről kell gondoskodnia, hanem a kisdédóvásról, gyermekvédelemről is. Nemcsak a rendesen fejlődő gyermekek, hanem a különböző okokból elkülönített nevelésre szoruló intézetek (gyógyítva nevelő intézetek, javító intézetek) is beletartoznak. A köznevelési törvénynek kell rendelkeznie arról, hogy a gyermekmunka a nevelés általánossága érdekében szabályoztassék, és általában arról, hogy a nevelést a szülők anyagi helyzete lehetetlenné ne tegye.



Természetes, hogy ezzel a nevelés kérdése nagyon kiszélesedik. Még pedig éppen olyan terjedelművé, amilyennek az élet már jó ideje mutatja. Érintkezésbe jut a köznevelési törvény a gazdasági és igazságügyi törvényalkotással (gyermekmunka, gyermekbíróság), mert egy keretben, a nevelés egységes szempontja alatt összefoglalja mindazt, ami a serdülő nemzedékre vonatkozik. Csak ilyen egységes áttekintés biztosíthatja a nevelés szervezetében mindenik részlet sajátos fejlődését, szabadságát és önállóságát az által, hogy a törvény tisztán megjelöli mindenik intézmény határozott feladatát. Így lehetséges, hogy a köznevelés sok tényezője az egészen belől sajátos értékű munkát végezzen. Az egységes köznevelési törvény megvilágosítja mindenki előtt, hogy a különböző intézmények a magok feladatának betöltése által a nemzet életének egyenlő fontosságú szervei s hogy pl. a tudományegyetem tökéletes szabadsága éppen olyan határozott követelménye a nemzetnevelésnek és biztosítója a nemzet fejlődésének, amilyen pl. az alsófokú szakoktatás pontos elrendezése vagy a tanulás feltétlenül szükséges elemi tárgyainak kijelölése.

S mivel a törvény a fejlődést szolgálja, mivel

a nevelés ügyében minden rendelkezés időszerű tartozik lenni, tehát (ahogyan Eötvös mondta) csak ideiglenes lehet: ezért szükséges, hogy a törvényben meghatározott elvek szerint az egyes részleteket külön dolgozzák ki. A tapasztalás, az újabb szükséglet a részletekben gyakran kívánhat változtatást, ezért veszedelmes a nehezen módosítható törvénynyel megkötni a részeket is, mert ez könnyen a fejlődés megkötésévé lehet.<sup>1</sup> Ezért a törvényben kellene biztosítani azt is, hogy az alaptörvény nagyobb időközökben az országos tapasztalatok alapján átvizsgál-tassék és megfelelően módosúljon.

E köznevelési törvénynek akkor is nagy hatása lenne, ha nem létesítene is egészen új szer-

<sup>1</sup> Jellemző erre ez a példa: Nagykikinda város közön-sége nagy áldozattal hajlandó volna mezőgazdasági irányú polgári fiúiskolát létesíteni, de a v. és k. min. nem egyezett bele, „mert a fennálló törvények ily típusú polgáriskolát nem ismernek“. V. ö. Polgárisk. Közlöny 1910 szept. 15. S hogy újabban mégis elrendelte ily jellegű iskoláknak kísérletképpen a felállítását, az a szükséglet kényszerítő voltát mutatja. Ugyanígy lehetne megkezdni középiskolai kísérleteket is. V. ö. SCHNELLER, A középiskola reformja (Pedag. Dolg. III. köt.); u.-ő, A Kolozsvárt felállítandó állami középiskoláról, Orsz. Középisk. Tanáregy. Közl. XLV. évfolyam. (1911—12.)

vezetet, hanem csak a mai törvényeket foglalná egységbe. Eközben ugyanis feltétlenül szükséges volna kitölteni a hézagokat, kiegyenlíteni némely ferdeséget, megszüntetni mesterséges különbségeket, határozott helyet juttatni most ilyen nélkül vergődő intézményeknek. Még több haszna lenne annak, ha ezek után a törvény azt is kimondaná, hogy a szükségletek szerint a kormány újabb iskolafajtákat is létesíthet s ha általában a szelleme a fejlődést nem megkötné, hanem megkövetelné.

E törvénynek meg kell teremtenie a feltételeket arra, hogy a nemzet tagjaiban a közös tudatosság kialakulhasson. Ezt úgy teheti, hogy elhárítja az akadályokat: azt a sokféleséget, mely az iskolafentartók különleges érdekei miatt a nemzeti tudatosságot közössé válni nem engedi. Ezért a köznevelési törvénynek világosan ki kell mondania és megvalósítania az *állami köznevelést*. A nemzeti közösségnek ugyanis az állam az egyetlen szervezete, s a nemzet tagjainak nevelési czállal való szabad szervezkedése nem remélhető. Már pedig elkerülhetetlen, hogy az egész köznevelés szervezése és vezetése a mainál egységesebbé ne váljék. Csak így lehetséges a nemzet belső egységének kialakulása. Így lehet a



közös érdekeknek megfelelő térre szorítani azokat a szűkebb körű érdekeket, melyek most nemcsak korlátlanul érvényesülnek, de állami segítséggel terjeszkednek. S csak az állami köznevelés biztosítja minden érdeknek azt megillető érvényesülését, ha, csupán a nevelés szempontjait alkalmazván, egyformaságot nem teremt, nem törekszik állami mindenhatóságra, hanem csupán a köznevelés mindenik részletének egybehangzó fejlődésére. Így történhetik meg mindenik ponton a szükséges átalakulás, új szervezés, pótlás, mert ekkor nem kell örökösen számolni a sok iskolafentartó anyagi erejével, kényelmével és kivált a féltve őrzött különleges érdekeivel.

Két kérdés vetődik fel itten: nem ellenkezik-e az állami köznevelés követelése azzal, hogy a nemzetnevelés a közösségben az egyéniséget érvényesíti fokozatosan, egyesek és nemzetek egyéniségéről beszélve; s nem teremtené-e az állami köznevelés olyan egyformaságot, mely a haladás egyoldalú megkötése lenne? Mindkét kérdésre az elvi alapon kell felelnünk.

Először is megállapítani való, hogy a mint az állami köznevelést teljes körűtekintéssel szervezzük, a községek és megyék sajátos szükségleteit éppen a nemzet érdekében kell gondosan

számbavenni. Ezek a testületek az állami szervezet alkotó részei, az általok fentartott iskolák nem szolgálnak szükségképen más alakulatot, mint a nemzetet. A községek és megyék egyénisége tehát a nemzetnevelés elve következtében teljesen érvényre jut. Ugyanez az elv azonban meggátolja azt, hogy a nemzettől eltérő szervezetű testületek irányzatos nevelését a törvény elismerje, hiszen ezzel egyenesen azt tenné lehetlenné, a miért keletkezett: a nemzet egységét. Mivel a mai állapotok tanúsága szerint a nevelés egységének a sokféle felekezeti iskola az akadálya: az állami köznevelés törvénybe iktatása a felekezeti iskolázás megszüntetését jelentené. S ezzel valóban úgy tűnik fel, hogy a felekezeteket egyéniségük kifejtésében gátolja.

A dolognak azonban csak a színe ez. A nemzet és a felekezetek az emberi közösségnek nem azonos szervezetű, nem egymás mellett álló, nem is azonos jelentőségű alakulatai. Elismerve a nemzeti álláspont felsőbbbségét, következik, hogy valamint az osztályok, egyes emberek, akként a felekezetek is csak a nemzeten belől fejthetik ki sajátosságukat. Egyik felekezetnek sem lehetnek tehát a nemzet érdekével ellentétes jogai. Számtalanszor mondják is, hogy ilvesmire

nem törekeshetnek: az egyházak részéről gyakran hallik, hogy „mindnyájan egyet akarunk“, meg hogy „a nemzeti érzésben mindnyájan egyesülünk“, nevelésöket sem tartják tehát a nemzet érdekével ellenkezőnek. Itt azonban nem egyesek, és pedig bármily nagyszámú egyesek, jóhiszeműségéről van szó, hanem arról, hogy a felekezeti célok szolgálásával határozott különbségek, sőt ellentétek kiélezése jár együtt. És nem is csak egyesek nemzeti érzéséről van szó, hanem a célok és a tudatosság közösségére van szükség. Ennek pedig a felekezeti nevelés nem lehet ápolója, hiszen akkor saját rendeltetése ellen dolgoznék. Fokozottan áll ez a nemzetiségi egyházak iskoláira. Lehetetlen másként látnunk, csak úgy, hogy a felekezeti tekintetben sikeres nevelés csak ott nem káros a nemzeti tudatosság egységére nézve, a hol hitfelekezeti és nemzetiség egészen egybe esik, meg a hol nincs versengés egyházi és állami hatalom között. A hol azonban a felekezetek a nemzetet megosztják, a hol külön érdekek harca folyik egyház és állam között s a felekezeti öntudatról éppen úgy beszélnek, mint az osztálytudatosságról: ott a nemzet szempontjából az állami köznevelésre van szükség, mert a felekezeti iskolázás a közös



tudatosságot soha sem létesítheti. Legfeljebb akkor, ha nem domborítja ki a maga felekezeti mivoltát. S akkor miért felekezeti?

Különben is az állami köznevelés célja — hogy t. i. a nemzet, mint a közösségnek legfelsőbb egyéni alakulata, a maga fejlődését biztosítsa — nemcsak helyénvaló, de a felekezetek igazi érdekét nem is sérti. A mi a felekezetekre nézve fontos, azt az állami köznevelés mind meghagyja: a család és a templomi szószerk nevelhet, és megtarthat az egyes felekezetek hitében; annak sem lesz gátja, hogy egy-egy felekezet tagjai olyan felfogással éljék végig életöket, a mely őket legjobban kielégíti. S ha mindez megmarad, akkor hatalmokban lesz mindaz, a miért iskoláikat alapították. A felekezeti iskola ugyanis eredetileg nem azért alakult, a mit ma a köznevelés intézményeitől várunk: nem általában a művelődést akarta szolgálni, hanem mindenik egyház a maga tanait akarta terjeszteni; nem akarta a népeket az élet minden munkájára előkészíteni, hanem csak az egyházi szolgálatra nevelt. A köznevelésnek ennél már régóta sokkal több a feladata s abból a többletből is végeztek a felekezeti iskolák nem keveset, a magok módja szerint és korlátai között. Mindazt

nem kicsinyelheti senki, de ez nem gátolhatja meg annak felismerését, hogy a nemzetnevelés követelményei felekezeti alapon nem teljesülhetnek. Szükséges tehát, hogy a mi a felekezetek egészen sajátos, hitéleti érdekein túl esik, mindaz az állami köznevelés feladata legyen.

Ennek kimondása azonban magában nem elég. Az oktatás felekezetiiségének megszűnése csak egyik bajnak: a nevelési cél sokféleségének vetné végét. Előidézhetné azonban az ennél nagyobb bajt: a felekezetek mai versenye helyett egyiknek a korlátlan uralma is következhetnék, ha netalán az jutna országos ügyekben vezető szerepre. S ekkor az egységessé vált nevelés a haladásnak egyoldalú megkötése lehetne. Holott éppen azt óhajtja mindenki, a ki igazi nevelő, hogy a szabadon való haladás útjából vessünk ki minden akadályt, s különösen erre nézve látszik nagy igazsága Eötvös mondásának: „az oktatás terén minden monopolium káros“. A teljes egyformaság veszedelmét a törvénynek kell lehetően megelőznie. Nem elég Eötvös-sel abban bizakodnunk, hogy a sok ezer tanító meggyőződését nem lehet parancsszóval egyformává tenni. Ez ugyan igaz, de fájdalom, lehetséges hozzászoktatni a meggyőződés elhallgatásához.

Hiszen abban éppen nem bízhatunk, hogy a kormányon levők a hatalmat önzetlenül és pusztán idealismusból a nevelés irányítására felhasználni nem is akarják. Akármelyik párt jusson is hatalomra!

Az egyformásítás ellen az volna a biztosíték, ha a köznevelés igazán a nyilvánosság ellenőrzése alatt folynék. Erre szolgálhatnak az országsszerte megfelelően szervezett iskolaszékek, vagy nevelésügyi tanácsok, melyekben nem gazdasági és fegyelmi ügyek intézőjét, pártoskodások fészket, hanem a társadalom minden rétegének képviselőjét volna jó látnunk. Ez az, a mit Eötvös akart: a társadalomnak közvetlenül legyen a nevelés ügyébe beleszólása. S ehhez csatlakozik a másik biztosíték: a nevelés ügyében a nevelés szakembere legyen az intézők tanácsadója. Csak a közönség befolyásának és a tanítók szabadabb mozgásának biztosítása háríthatja el az állami közneveléstől a szellemi egyformaságot. Ezt a két biztosítékot kell egyesíteni a minden rendű tanítókból és mindenféle foglalkozású emberekből összeállított ilyen testületekben. Erre a munkára azonban a tanítóságot is, a közönséget is nevelni kell. E munkát jól végezve, megvan a mód arra, hogy a köznevelésben a nemzet életében levő



különböző áramlatok is érvényesülhessenek. Mert ekkor egy középpontból történnék ugyan az egész nevelés szervezése, de az ország egyes részeire vonatkozóan az ott működő nevelésügyi tanácsok meghallgatásával és állandó közreműködésével, a mi a tapasztalatok felhasználását s a kellő változatosságot biztosíthatná, a szeilem egyoldalú megkötésének elejét venné. S hogy ez valóban így legyen, azon a törvényhozásnak kell őrködnie.

Bár a köznevelés államiságát a nemzetnevelés gondolata megköveteli, nem lehet szemet hűnyni az előtt, hogy ennek nagy, gyakorlati akadályai vannak. Már Eötvös-nek sem lehetett a meglevő intézményektől függetlenül terveznie a köznevelés szervezését; ma pedig államivá csak úgy válhatnék az egész nevelés, ha a nem állami iskolákat az állam bezárná vagy átvenné. Ennek jogi akadályja az, hogy a felekezeteknek s egyes felekezeti iskoláknak tett alapítványokat a törvényhozás el nem veheti, a határozottan egyházi nevelésre rendelt tőkéket másként nem használhatja. Pénzügyi akadályja meg az, hogy a nem állami iskolák (elemi iskoláink 73·32, gymnasiumaink 66·85, tanítóképzőink 62·50, a tanító-nőképzők 76·7%-ának) megszűnésével az állam iskolai terhei roppantúl megszorodnának s ezt

a mai viszonyok között aligha bírná. Az egyházak segítése könnyebb az iskolák önálló fentartásánál, és ezért a tisztán anyagi szempont az államosításnak sohasem kedvez. Könnyítené a helyzetet, ha a községek és megyék tartanák fenn az iskolákat. De megyei iskola ma jóformán nincsen; a községek pedig éppen szeretnek megszabadulni iskolai terheiktől. Világos ez abból, hogy 1898/9-ben községi elemi mindennapi iskola volt 1796, az egésznek 10·78‰-a, 1907/8: 1394, a mi csak 8·42‰, 1908/9: 1358, azaz 8·23‰, 1909/10: 1339, 8·13‰. S ez évről-évre így halad.<sup>1</sup> Vagyis megvan az államosításra a nagy készség ott, a hol a nemzetnevelés szempontjából nincs reá szükség; de éppen ellenkezően nagy ellene a tiltakozás a felekezetekben.

A mai helyzetnek az az egyik jellemző vonása, hogy a felekezetiiség nagyfokú megerősödése miatt az egyházak a nevelést illető jogaik

<sup>1</sup> Azóta adta át iskoláit Kassa, legutóbb ez hírlett Székesfehérvárról. Nem tart községi el. iskolát a törv.-hat. jogú városok közül Győr, Sopron, Selmeczbánya, Baja, Újvidék, Zombor, Miskolcz, Debreczen, Szatmár, Páncsova, Kolozsvár, Marosvásárhely, holott némelyiknek sok az iskolába nem járó tankötelese. P. o. Debreczennek 1805. A nagyobb városok egészen sajátosan szervezhetnék polgáraik nevelését!

ból nem engednek, féltik az iskolák szellemét, sőt a melyik (mint a református) egyház elemi iskoláinak jórészt már régebben átadta is az államnak, ragaszkodik középiskoláihoz.<sup>1</sup> Van olyan felekezet, mely, ismerve iskoláinak a multban teljesített nemzetvédő hivatását, ma is az „összbirodalom“ rémétől tart, mikor állami nevelésről hall<sup>2</sup> s, bár a segílyt kéri, mégis idegennek nevezi az olyan tanárt, a kit az államsegély fejében a közokt. miniszter küld az iskolába.<sup>3</sup>

És mindamellett egyre nagyobb mértékben fogadják el az állami segítséget, úgy hogy a felekezeti nevelés nagy részben közpénzen folyik. A mennyire az iskoláikhoz való ragaszkodást megértjük, épp annyira tévesnek mutatja a nemzetnevelés gondolata ezt a politikát az állam részéről. Az egész nevelés egységes szervezésében a nemzeti tudatosság kifejtése a cél; a felekezeti iskola pedig a szűkebb körű, megosztó

<sup>1</sup> Nyilvánvalóan célját tévesztő politika. Az egyház szempontjából a nagy tömegek nevelését kellett volna megtartaniok. A nemzet érdekében is csak akkor lett volna jobb az elemi iskolák átadása, ha a többi egyház is így tenne.

<sup>2</sup> Ez magyarázza meg a német nyelv tanításától való, ma is érezhető idegenkedést is.

<sup>3</sup> Személyes tapasztalatom.



felekezeti tudatosságot szolgálja. S teljesen elismerve, hogy a nemzet életének irányítására egyesek is, társaságok is törekedhetnek a magok meggyőződése szerint: képtelenség bárkinek is azt kívánnia a más véleményűektől, hogy őt segítsék. A felekezeti iskolázás támogatása sem egyezik meg az állam nevelésügyi célzatával. Különösen hangsúlyozni kell, hogy nem vallásról, hanem felekezetről beszélünk: a személyes vallásosság nem ellentétes a nemzeti egység gondolatával, — a felekezetiség azonban még akkor is útjában áll ennek, ha nem akarja is tervszerűen. Ezért a nemzetnevelés egységes szervezésében elvileg a felekezeti tudatosságot nevelő iskolák nem találhatnak helyet. Minthogy azonban megvannak s fentartóik a jogaikról önként le nem mondanak, az erőszakos változtatás pedig (a mi nálunk nyilván nem is sikerülne) tartós alakulást nem teremt: az elv megvalósítása a helyzettel való számolást követeli.

E szerint egyfelől az egységes szervezésre való törekvés, másfelől az egyénies alakulások szabadságának tiszteletben tartása a nemzetnevelés szervezésében azt jelöli ki vezető szempontnak: tarthasson iskolát minden felekezet, ha ereje van hozzá, de a nemzeti egységet kép-

viselő állam egyik felekezetet se támogassa ebben.

Természetesen sok részletkérdés támad fel erre, a milyen pl. a ma segélyezették sorsa, meg az, hogy bizonyára éppen az egységet legkevésbé óhajtók tudnák iskoláik fentartására a módot legjobban megtalálni, és a többi. Mindezt meg lehet oldani, ha a középponti gondolatot a legfőbb intéző: a törvényhozás, meg a végrehajtó minisztérium elfogulatlanul és következetesen alkalmazza. A belső egység kialakulását mindenképen csak nagyon távoli időre remélhetjük még akkor is, ha az országgyűlés netalán törvénybe iktatná a köznevelés államiságát és megteremtené ennek vagyoni feltételeit. Az állam ugyanis kénytelen volna a mai tanítóságot alkalmazni mindenik fokon, a hogyan az államosított felekezeti iskolában ma is teszi. Ezek tanítása pedig egy csapásra nem lehetne más irányúvá, azaz irányzatosság nélkülivé. Még akkor sem, ha — a mint nem lehetne másként — abban az egységes köznevelési törvényben a belső szervezetre vonatkozóan is elvi alapon a rendelkezés megtörténék.

2. A belső szervezet tekintetében a *tanulmányok tervezete* a legfontosabb kérdés. Ez is

csak az állami köznevelésben oldható meg egy-  
ségesen, ámbár igaz, hogy ma is nagyon közel  
van az állami és felekezeti tanterv egymáshoz  
s azután is lenne különbség az alkalmazásában.  
A maitól eltérő tanterv általános elfogadása azon-  
ban a mai szervezetben megtörné azokon, kik  
az állami nevelésnek ellene vannak, mert ugyan-  
annak az alapgondolatnak kellene érvényesülnie  
a tanulmányok rendjében is, a mely az állami  
nevelés követelményéhez vezetett.

Mióta a társadalmi nevelés jelszava az iskolába  
eljutott, sokan tanakodtak nálunk azon: miben  
állanak egyes tantárgyak társadalmi vonatkozásai,  
hogyan lehet azokban érvényesíteni az ú. n. együt-  
tességi szempontot. Ugyanaz a törekvés ez, mely  
a nemzeti nevelést a tantárgyak nemzeti vonat-  
kozásainak kiemelésében látja s a mely a fele-  
kezeti iskolában minden áron a felekezeti vonat-  
kozást keresi mindenütt. Világos, hogy a nem-  
zetnevelés célja szerint a kérdés lényege nem  
ilyesmiben van. Nem arra van szükség, hogy a  
tantervet általában társadalmias vagy nemzeti fol-  
tokkal ellássuk, nem is valami új tantárgy óráit  
akarjuk beilleszteni a tömördek heti óra közé,  
hanem a tanulmányok egész rendjének kell a  
nemzetnevelés alapgondolatából fakadnia s a ne-



velés célját szolgálnia. Nem kell tehát a tantervbe „belevinni“ semmit, hanem egységes alapon kell csinálni újat, a minek részletei azonban a dolog természete szerint nem lehetnek a mostanától mindenben elűtők. Nem a részletek a döntők, hanem az egészben megszólaló alapelvek. Ezért itt is csak alapjait és körvonalait adom egy olyan tervnek, mely, szervesen kidolgozva, a nemzetnevelés gondolatát érvényesítheti a köznevelésben. A tanulmányok rendjében is a cél gondolatának kell az irányt megadnia: az oktatás azt tartozik előmozdítani, hogy a nemzeti közösség váljék tudatossá mindenkiben s fejlődjék ki a munkára való képesség és készség.

A tudatosság fogalmában ott van, hogy az nem lehet egyszerűen kívülről jövő közlés eredménye, hanem annak a gyermekben kell kialakulnia; még kevésbé lehet a tanítónak a növendékre bármily tudatosságot is rákényszerítenie, hanem csupán támogathatja ennek kialakulását. Nem úgy, hogy a tanuló látását korlátozza egy bizonyos tudatosság érdekében, hiszen ez a korlátozás éppen megakasztja a tudatosság kifejlődését, a mihez tisztán látás szükséges. A közösség tudatos tagjává nem válhatik senki, a ki annak csak egyetlen alakulatát ismeri. A tuda-

tosságnak több mozzanata van, az emberben levő társas vonásnak teljesen kell érvényesülnie, s a legfelsőbbnek tartott nemzeti tudatosság csak akkor létesül, ha az oktatás közben a nemzetnek határozott és önálló mivolta az egész közösség keretéből emelkedik ki.

A munkára való képesség együtt jár az egyéni erő kifejlődésével. Ez szabja meg a munka irányát is, amit ugyan lehet csak úgy választani, vagy akár másokkal magunknak kijelölteni is, de abból sem az egyénnek megelégedése, sem a nemzetnek gyarapodása nem származik olyan mértékben, mint ha az egyéni hajlamoknak eleget tesz. Itt tehát az egyesek kifejlődése a követelmény ebből a tekintetből is. Az egyén pedig csak akkor fejlett, ha önismerete van, vagyis ha magát, körülményeit, környezetét ismeri; ha ismeri a feladatokat, melyek a nemzet tagjaira várnak, tehát a nemzet szellemi és anyagi fejlettségével tisztában van s önállóan tud magának helyet keresni és azt betölteni, ha szelleme és teste fejlett s dolgozni tud és akar. A munkára való képesség tehát együtt fejlődik az emberben a társas tudatossággal, s az a feltétele, hogy az egész nevelés elősegítse a testi és szellemi gyarapodást, növelje minden irányban a

tisztán látást. Az önismeret másként nem lehet teljes annyira sem, amennyit korlátjai egyáltalában megengednek.

A munkára való készség a hajlandóságot, a cselekvés akarását jelenti. Tehát nyilvánvalóan erkölcsi az alapja és az erkölcsiség fokát mutatja a mértéke. Akkor áll elő e készség, ha a növendékkel sikerült felismertetni, hogy a közös munkában való valamilyen részesedése saját érdekében szükséges. Ezt a szükségletet már igen sokszor hangoztatták, de ez a megismerés csak olyan emberben lehet világos, kiben a tudatosság kifejlődött s a munkára való képesség megvan. Nem elég tehát ezt sem megmondani vagy könyvből szépen megtanúltatni, hanem ennek a készségnek is következnie kell a nevelés tervszerű haladásából, az oktatás fokozatos mélyüléséből. Ezért szükséges az oktatás rendjét, a tanulmányok sorozatát úgy állapítani meg, hogy a tudatosság, képesség és készség természetesen fejlődjen ki, minden egyesnek személyi birtoka legyen, nem pedig megtanúlt lecke és unalmas kötelesség.

Ezen az alapon azokat a tárgyakat, melyekkel a nemzet minden tagjának kell foglalkoznia, három csoportba sorolhatjuk. A rendszeres nevelésben az oktatás tárgyai: A) a közösség tu-



datát létesítsék, *B)* a nemzet fejlettségét, sajátosságait ismertessék meg, *C)* az egyesek kifejlését, tájékozódását segítsék elő s a dolgozás gyakorlati segédeszközeit adják meg.

*A)* A közösség tudatát létesítik: *a)* a természettudományi tárgyak a világegyetembe, *b)* a társadalomtudomány az emberiségbe, *c)* az anyanyelv a fajhoz, *d)* az államnyelv a nemzeti egységbe tartozás tudatát.

*B)* A nemzeti fejlettség magaslatára emelik s így a fejlődés menetébe beállítják az egyeseket: *a)* nyelvi és irodalmi tanulmányok, *b)* történelem, *c)* néprajz. A nemzeti tudatosság megkívánja, hogy idegen népek nyelve és irodalma, meg története is tárgya legyen a tanulásnak; a néprajz is csak hasonlítás útján tájékoztathat a fejlettségről és sajátosságokról. A történelemnek a fejlődést minden irányban kell megvilágítania, tehát nemcsak az ú. n. politikai eseményeket, hanem a tudományos, gazdasági, ipari, kereskedelmi fejlődést is, még pedig a jelen korig.

A *C)* csoportban igen különböző tárgyakat foglalok össze: *a)* matematika, *b)* földrajz, *c)* alkotmánytan (törvényismeret), *d)* lélektan (emberismeret), *e)* egészségtan (egészséges életre

nevelés), *f)* rajz, *g)* írás. Ezeknek az a főcél-jok, a mit az *A)* és *B)* csoport tagjai is szolgál-nak, de céljuk sajátossága nem ebben van, ha-nem így mondható: szellemi és testi kifejlés, gyakorlati tájékozódás. Ide tartozik, de nem tan-tárgy: testgyakorlás, ének, zene, meg az ú. n. kézügyességi oktatás, helyesebben gondolva, a tanulóknak testi munkával való foglalkoztatása.

A tárgyaknak ez a sorozata minden emberre vonatkozik, mert mindenkinek szükséges. Ez adná meg a tartalmat az iskolaszervezetben *annak a közös alapnak*, melyen mindenkinek végig kell mennie.<sup>1</sup> Természetes, hogy a részletes kidol-gozásban meg kell állapítani az egymásutánt a növendékek fejlettségi foka s a tárgyak termé-szete szerint. Különbségnek kell lennie az egyes

<sup>1</sup> E közös alapnak 8 évfolyamúnak kellene lennie: a 6. életév betöltése után 4 éves elemi iskola és a nyolcz osztályú, általános irányú középiskolának 4 alsó osztálya együtt volna mindenki iskolája. Tehát a 8. iskolai év végén kezdődnek a határozott pályákra készülés, a tudományos tanulmányokra való előkészítés, és csak azok haladnának tovább az általános irányú középiskolában (felső polgár-iskolában), a kik addig vagy nem választottak még élet-pályát, vagy a különböző hivatalnok-képző tanfolyamokra készülnek. Az említett közös alapon tehát a 8 első évet értem.

fokokon egyes tárgyak tanulásának mértékében, mélységében is, de nem szabad különbségnek lennie a tartalomban, azaz a minőségben, ha azt akarjuk, hogy a tudatosság és önállóság mindeniben kifejlődhessék. A nemzetnek az az érdeke, hogy teljesen fejlett legyen mindenki, tehát a köznevelés intézőinek erről kell gondoskodniok. Azért szükséges úgy alkotni meg az iskolaszervezetet, hogy az a tanulmányokban való tovább haladást lehetővé tegye olyanoknak is, kik egyébként ipari vagy más szakiskolákban készülnek kereső munkára, vagy azt már folytatják is. Az ilyen szervezet eltervezését megkönnyítik a mai szabad iskolák, melyek működésének tanulságai a jövő szervező munkájában érvényesíthetők.

- A részletes kidolgozásnak számba kell vennie az ország egyes vidékeinek sajátos érdekeit is.
- A belső szervezethez tartozik tehát az a kívánság, hogy mindenütt a viszonyoknak eleget tevő iskola legyen s a helyi, vidéki tantervek rendszeresen megvalósuljanak. Másra-másra van szükség egyes helyeken a népesség foglalkozása s nemzetiségi és vagyoni viszonyai szerint. Azzal válik a szervezet egységessé és a fejlődés szolgájává, hogy tervszerűen megteremti a közös



alapon és a közös célzt nézve a sokféleséget, melyben a tanítás anyaga ugyan mindenütt ugyanaz, de a rendje és a módja a különleges viszonyokhoz alkalmazkodik. Az említett nevelésügyi tanácsoknak itt nyílik nagy fontosságú hatáskör.

Ebben az irányban a részletekbe tovább nem haladva, vissza kell térnünk az előadott tantervi vázlatához. Abból némely dolog hiányzik, s a nemzetnevelés alapgondolata egy-két közelebbi megjegyzést is kíván.

A tárgyak között nincs ott a vallástan. Az a kívánság, hogy ez ne legyen tárgya az iskolai tanításnak, számtalanszor hangzott már el igen különböző helyekről. Rendesen azzal a megokolással, hogy a vallás magánügy. E jegyzeteknek egész gondolatmenete világossá teszi, hogy, e jelszóra való minden tekintet nélkül, miért maradt ki itt a tárgyak közül a vallástan. A nemzetnevelés tantervében ennek nem lehet helye, mert ma ezt nálunk elképzelni sem lehet másként, csak mint egyes felekezetek hittanát. Tehát minden iskolában többféle a hittan-tanítás, a mi így az iskolában készíti elő a társadalom felekezeti megoszlását, a részeknek gyakran ellenséges elkülönülését. Sőt benn az iskolában is megzavarja a tanulók békés együttélését. Ez a kérdés külön-

ben úgy áll, hogy fejtegetése vagy felesleges, mert benne egyetértünk, vagy hiábanvaló, mert nem tudjuk megérteni egymást. A közös tudatosságot czélozó nemzetnevelés álláspontjáról a felekezeti vallástan mellőzése természetesen következik. De ezzel a vallás nincs kirekesztve az iskolából, hiszen sem a vallást magát, sem annak nagy hatását elsikkasztani nem lehet. Ezért a vallásos eszmék fejlődésének és mai hatásának ismertetése jelentőségéhez mért nagy helyet tartozik nyerni a történelemben, társadalomtanban s a jelenkori állapotok rajzolásában.

Külön tárgyként az erkölctan sem való a tantervbe. Az erkölcsi nevelés célja világos: a nemzeti közösség tudatossá tétele, a kötelesség-érzésnek, becsületérzésnek, a munkára való készségnek kifejlesztése, jellemnevelés. De ez nem különös erkölcsi cél, hanem erre törekszik az egész nevelés, mely tehát egész mivoltában erkölcsi. Nem szabad tantárggyá, emlékezeti anyaggá tenni semmit, a mi a nevelés szelleme tartozik lenni. Az erkölctan tudományos fejtegetése csak felsőbb iskolán lehetséges; az iskola tanulás szabályok megtanulására szorítkoznék. Ez pedig az embert nem teszi erkölcsössé. Szabályok megtanulása jóvá, tisztává, dolgossá

nem tesz s nem teremti meg az emberi összehozásnak azt az érzését, melyet a keresztyénség felebaráti szeretetnek, a socialisták egymásértvalóságának neveznek. Példa és megszokás kell ehhez főképen. Az erkölcsi eszének alkalmazására, fejtegetésére, összefoglalására különben bő alkalmat adnak az olvasmányok s az iskolai élet minden eseménye.

A nemzetnevelésben nem tartozhatik az általános tantervbe semmi olyan, aminek csak különleges tanulmányok szempontjából van jelentősége. Ezért a nyelvi és irodalmi tanulmányok sorába nem értendő bele a latin és görög nyelv és irodalom. A tanulás idejét és a tanulók kedvét nagy mértékben apasztja ma a gymnasium uralkodó tárgya, és a változtatásnak nem lehet célja „a latin tanítás sikeresebbé tétele“, hanem az erre fordított idő felszabadítása. Az iskola feladata: a tudatosság fejlesztése, a jelen megérttetése, a dolgozni megtanítás; csak szakiskolába vagy a főiskolákra való minden olyan tárgy, mely ezeket a célokat csak egészen sajátos irányban szolgálja. Ezzel is úgy vagyunk különben, mint a vallástannal: körülbelől meddő az erről való beszéd és az eredménye legfeljebb mindenkit elégedetlenné tevő alku lesz valaha. Kétségtelen



azonban, hogy az ilyen kérdéseket nem lehet helyesen megítélnünk egyoldalú érdeklődés vagy az iskolai hagyomány alapján, hanem csak valamely általános nézőpontból.

A classicus tanulmányok művelő értéke bizonyára nagy; de lehet-e tagadni, hogy ez az érték sem az iskolában ki nem derül, sem nemzeti életünkön meg nem látszik. Egyes kivételek lehetnek és vannak, de a köznevelés szervezésekor mindenkire, a várható általános hatásra kell gondolni. S ezt a latin nyelvre nézve szinte csalahatatlannál meg lehet állapítani a mostani eredményből: a nyelvvel sem tud ifjúságunk igen nagy többsége megbirkózni, hogyan érezhetnék meg tehát azt a hatást, melynek csak az elmélyedők válhatnak részeseivé?! Tovább kell haladnunk a történelem mutatta úton: Comenius már látta, hogy a latin nyelv nem kell mindenkinek. Nézzük, vajjon kell-e ma annyi embernek, amennyit a tanulására a gymnasium rákényszerít? A nemzeti érdek, nemzeti közszükséglet kívánja-e, megengedi-e ezt? A nemzetnevelés célját mennyivel jobban szolgálná, ha az iskolában SZÉCHENYI, EÖTVÖS, MADÁCH és a hasonlók olvasására jutna a latin és görög nyelvre fordí-

tott idő.<sup>1</sup> Éppen a cél: a közös tudatosságnak, a közös akaratnak a lehetősége kívánja, hogy a nyelvi- és irodalmi tanítás, meg a történelem-tanítás a nemzethez alkalmazott legyen. Szemünk előtt kell állaniok a többi nemzeteknek is, de látnunk kell ennek a nem egy-nyelvű nemzetnek is mindenik részét. A nemzeti tudatosság érdekében szükséges az egyes alkotó részeknek egymás történetét, egymás nyelvét és irodalmát ismer-  
niök. Az egész nemzet története, szellemi alakulása és fejlettsége, törekvése és ennek más nemzetekével való kapcsolata csak úgy tárulhat fel világosan. Ami ma ebből történik, határozottan egyoldalú és kevés. Itt az alapgondolat követelményeit emlegetem, de a tiszta gyakorlat is azt parancsolja, hogy ismerjük meg egymást mindnyájan, akik együtt élünk. A magyar nyelv tanulásának kötelező volta egészen más-ként tűnik fel a nem magyar anyanyelvűek előtt,

<sup>1</sup> A latin-tanítás sikerét jellemzi a volt kalocsai érseknek az a hírlapokban közölt nyilatkozata, hogy a BORROMEI-encyklika nem árthat, hiszen papjai a latin nyelvű körleveleket nem igen értik meg. Pedig a kath. papjelöltek ugyancsak foglalkoznak e nyelvvel. Nagyon fontos erősség az itt jelzett álláspont *mellett*, a mit FINÁCZY ERNŐ mond a latin-tanárok fogyatékos latinságáról. (Magy. Paed. 1912., 4. 1.)

ha az ő nyelvöket meg a magyarok tanulják. Más-ként nézik a magyar írókat, ha a magyarok is ismerik az övéket. Más érzéssel tanulják a magyar történelmet, ha abban magokat és nagyjait is ott találják. Ez a magyarság tudatosságát is fokozná. A megértésnek bő forrása nyílnék meg így ; az együttélés feltételeinek, az egymásra utaltságnak és annyi időn át egymástól való függésnek megismerése mindenik oldalnak hasznát és tanulságot, az egésznek erősödést és gyarapodást hozna. De csak akkor, ha a megértést könnyűvé tesszük. Természetes, hogy elemi fokon a gyakorlati lenné a vezető ; itt a tanítók ily nemű tájékozottsága és azon alapuló felfogása tenné meg a szükséges hatást. Akik felsőbb iskolába nem mennek, a továbbképző tanfolyamokon szereznének személyes tájékozódást irodalomban, történelemben.<sup>1</sup>

A külföldi nyelvek és irodalmak között is jórészt a gyakorlati tekintet segíti elő a választást. De az eredmény ugyanaz, mint ha elvi alapon választunk. Azokra kell gondolnunk első sorban, a mely nemzetekkel a mi életünk legszo-

<sup>1</sup> Eötvös középisk. javaslatában a nemzetiségi nyelvek tanítása benne volt. A nemzetnevelés szervezésének Eötvös terveit és pályája tanulságait igen sokban kell alapul vetnie.



rosabb kapcsolatban volt és van, meg a melyektől minden tekintetben legtöbbet tanulhatunk. Az iskolának tervszerűen kell segítenie azt a most erős törekvést, mely a németen kívül a francia és angol nyelvnek sok hívet szerez. A nemzet-nevelés fejtegetésében itt jelenik meg a nyelvtanítás céljának és módjának a kérdése. Világos, hogy a cél kettős : az idegen nyelv megtanulása és az idegen irodalom megismerése. A módra nézve fontos az az irányadás, hogy a minék megszerzése szükséges, arra a módot könnyűvé kell tenni, s nem szabad élő nyelvek tanításával oda jutnunk, ahová a latin tanítása jutott azóta, mikor gyakorlati célzattal a keresztyén iskolában tanítani kezdték. Másfelől pedig azt sem szabad felejtenuünk, a mit APÁCZAI CSERI JÁNOS hangoztatott nálunk először, hogy igazi tanulás csak az anyanyelven lehetséges. Ha tehát valamely idegen mű eszméit terjeszteni akarjuk, a jó fordítás többet ér, mint a kínosan olvasott eredeti. Mindig nagy tömegek, az egész nemzet nevelésére és a nem-magyar nyelvű iskolák magyartanítására is gondolva, mondom ezt. A tudományos pályák jelöltjeire ez természetesen nem egészen illik ; azoknak az eredeti szöveg olvasása értékesebb.

A nemzet helyzete a döntő a nevelésben, ez volt az elméleti megállapodás. Ebből az is következik, hogy nekünk a mostaninál sokkal jobban kellene ismernünk Ausztria népeinek szellemi világát. Előrelátó művelődési politikában az sem volna czéltalan és értéktelen, ha arról történnék gondoskodás, hogy a mindig fenyegető szláv veszedelem miatt a szláv nyelvekkel is rendszeresen törődjünk. De sok százados küzdelmeink azt már felettébb megokolttá teszik, hogy Ausztria belső életének ellentéteiről, szellemi állapotának alakulásáról tájékozódjunk.

Mindez már sejteti, hogy, irodalomról beszélve, nem az irodalom ú. n. történetét, vagyis adatok halmazát gondolom, nem is csak a szépirodalmat, vagy éppen a költőket magukat. Hanem a művek olvasását, a tudományos és politikai irodalom termékeiét is. Részletkérdés megint, hogy e követelményeknek miként lehet eleget tenni, mi tartozzék az iskolába s mi a szabad tanfolyamokra.

Kétségtelen, hogy a nemzeti önismeret és a nemzeti cél tudatosságának szükségérzete igen sok kívánni valóra juttat el ezen a fonálon. A történelem, földrajz, néprajz, a társadalom életéről való tanítás így mind annyi időt kíván, hogy a mostani iskolában nem férhetne el a természet-

tudományok és a többi mellett, kivált ha mindig a tanuló gondolkozását akarjuk fejleszteni s „nem” csupán „átadni” valamit. Ha azonban olyan lenne az iskolaszervezet, hogy abban a folytonos ismétlődés nem venné el újabb dolgoktól az időt; ha a tárgyak között a jelentőségek közetlensége szerint fokozatot állapítanánk meg; ha az önképzőkörök igazán az önművelést szolgálnák és ha rendszerré válnék az iskolai tanulásnak folytonos kiegészítése, aminek most aránylag kevesen érzik a szükségét és még kevesebben találják meg a kényelmes módját: akkor jutna idő mindenre, és sok oldalú művelődésből állhatna elő közös, nemzeti tudatosság, önismeret, a cél tudatossága és a mostaninál nyilván több munkakedv. A sokféle ismeret csak eszköz a nevelési cél érdekében, hogy a tudatosság alapja erősebb, a megismerés tisztább lehessen.

Az oktatás anyagát az egyes ismereti ágakon belől a cél szerint kell megválasztani. Erre nézve egészen általánosságban mutat útát három tétel. 1. Az oktatás anyaga nem lehet elavúlt, mert akkor a fejlődésnek a jelenleginél régebbi fokára állítaná a serdülőket; hanem új, a mi a múlt megbecsülését nem akadályozza, de a to-



vább haladást megkönnyíti s valósággal bele állítja az új nemzedéket a fejlődés mostani állapotába. Azonban 2. erre nem alkalmas a még kiforratlan új, mert azt a növendékek késznek tekintenék, kritika nélkül ingatag alapra építve, téves úton indulnának tovább. Az oktatás anyaga tehát az új, de tudományosan megállapított eredmény legyen, melyet felsőbb fokon minden tanító ismerni tartozik a maga szakjában; a sok tárgyat egy kézben tartó alsóbb fokok tanítóját pedig a nevelés központi vezetősége tartoznék időnként az új eredményekről értesíteni (kötelező tanfolyamok, tovább tanulásra szabadságolás stb. útján). 3. Az oktatás anyaga nem lehet olyan, a mi a növendékek lelkétől és életétől idegen, hanem a mi iránt a serdülő érdeklődik s a mivel az élete kapcsolódik. Mivel pedig a korral az érdeklődés köre tágul s a kapcsolatok is szaporodnak, az iskolafokok emelkedése az oktatás anyagában is megnyilvánul, fokozatosan bevonja az oktatás körébe a távolabbit. Az alapkön van helye minden olyannak, a mi közvetlenül fontos, mert mindenki életéhez egyaránt közel van.

3. A tanulmányokkal kapcsolatos az egész nevelői eljárás kérdése. Azért is, mert az oktatás

a nevelésnek részlete és eszköze ; azért is, mert egészen egységes eljárásra van szükség a nevelés munkájának mindenik részében. A mi a nevelés célját legjobban szolgálja, az a legjobb mód az egész nemzetnevelésben. S hogy az eljárás helyes lehessen, azért a tanító szeme folytonosan saját korán legyen, ismerje annak gyengéit és erősségeit. Ismerje növendékeit, azok társadalmi körének nevelő hatását és erre vonatkozóan saját céltudata, nemzeti tudatossága alapján foglaljon állást. Tehát úgy intézze a munkát, hogy a növendékekben erősödjenek azok a belső vonások és kívülről jött hatások, melyekre a kor áramlataiban, a nemzet jelenlegi állapotában a fejlődés szempontjából szükség van ; azonban dolgozzék ellene mindannak, a mi bármely részben a haladás szabadságának lelki akadályá lehetne.

Ez a pár önként értődő irányelv magában foglalja azt is, hogy az oktatás módjára nézve is a fejlődés érdeke a döntő. Az oktatást a nemzetnevelés is olyannak kívánja, a milyennek századok óta minden újító hajlandóságú ember követelte. A tudatosságot és a munka képességét kell létesítenünk, a miből következik, hogy az oktatás nem lehet betanítás, sem valamely kész

anyagnak egyszerű átadása és elfogadtatása, tehát nem állhat elhíttetésből és az ítélet lekötéséből, a mi talán nem történik tudatosan, de történik gyakran. A gyakorlati készségeken kívül minden egyében az oktatás annyi mint meggondoltatás, eszméltetés, kifejlesztése a gondolkodás és cselekvés, ítéles és akarás önállóságának, szóval meggyőződés létesítése. És olyan legyen a tartalom is, hogy az oktatásnak eme rendeltetését ne akadályozza, hiszen az oktatás anyaga nem önmagáért van. Nem téveszthetjük szem elől, hogy az egyén kifejlődésének, tehát a nemzetnevelés czéljának is ellensége mindaz, a mi a gépiességet, a holt anyaggyűjtést szolgálja; a mi nem megfontolást, hanem pusztán befogadást kíván, tehát minden dogmaticus tanítás; minden, a mivel ellenkező megismerésre jut a felnőtt ember. A nemzetnevelés egyik főtételenek, a fejlődés tudatos szolgálásának megvalósulását gátolja a tanításnak minden egyoldalúsága, akár felekezeti, akár nemzeti vagy egyéb alapon vált egyoldalúvá, tehát akkor is, ha a társadalomnak nem mindenik osztályát öleli fel, vagy a megítélésnek nem minden szempontját. Ilyen egyoldalúság, ha pl., jó gondolatot rosszul értve, minden áron a nemzeti történelmet tesszük a



világtörténelmi tanítás középpontjába, holott csak a megillető hely felmutatása ébreszthet igazi önismeretet. Ilyen, ha, bizonyos nézőpontról ítélve jó és rossz felett, elvetjük a nekünk éppen nem kedvezőt, jöllehet annak nem csupán az az egy vonatkozása lehetséges. Ilyen akadály a fejlődésnek a merev ragaszkodás a hagyományokhoz, azok bírálata nélkül, a mire nézve igen jellemző BÖHM KÁROLY szava: <sup>1</sup> „A tradicio csak a multnak emléke, melyből a projiciáló, teremő erő kihalt s mely éppen azért mindenkor csak eszközül szolgálhat . . . A hol a tradicionalis öregek vezérelnek, ott a stagnacio elkerülhetetlen; nekik háttérbe kell vonulniok, a mikor új emberek fellépnek, kik a multat magukba fogadták s kiknek életfriss erejétől várható az élet továbbfejlesztése“.

Ilyen új emberek kifejlődését kell a nevelésnek segítenie. Ez a nevelői gondolkozás számára természetes, valósulásának mégis sok a nehézsége. A hol ugyanis a célok különbözők, ott az eljárást irányító elvek sem egyezhetnek meg, és egyöntetűség mindaddig nem remélhető, a míg a nemzeti tudatosság közössége a cél-

<sup>1</sup> BÖHM K., Az ember és világa. III. rész: Axiologia vagy Értéktan (1906.) 279.

nak is közös tudatát nem létesíti. Nyilvánvaló tehát a kölcsönös hatás a nevelés és a közgondolkodás között. Ez újra igazolja, hogy a külső és belső szervezetnek olyan megalkotása szükséges, melyből ez az eredmény létrejöhessen az által, hogy a nevelés a közgondolkodásra ilyen irányban hat. Ha a szervezet jó, a célhoz majd alkalmazkodik a nevelői eljárás is. A mely szellem a nemzetnevelés kívánatos szervezetét megteremti, lassanként meg is tölti azt, ha a szervezés nem valami mesterkéltséggel erőszakolása, hanem mindenik tényező megérti a szükséges voltát.

### III. A NEMZETNEVELÉS FELTÉTELEI S TENNIVALÓK A SZERVEZÉS ELŐKÉSZÍTÉSÉRE.

1. Az előadottakban az a gondolat vezetett, hogy a köznevelés akkor töltheti be igazán rendeltetését, ha egy alapelv hatja át. Ez elv helyességéről kell tehát általánosnak lennie a meggyőződésnek, hogy ugyanaz a tudatosság irányítsa nemcsak a nevelés végzőit, hanem intézőit és az egész közösséget is.

Vajjon a nemzetnevelés szavában kifejezett felfogás általánossá válhatik-e? Aligha, mert a

felekezeti és nemzetiségi érdekek alárendelését kívánja, ezek harczosai tehát magok ellen irányulónak érezhetik; s nem engedi meg a nemzet fogalmának bármelyik oldalról való megszüntetését sem, tehát ellene lesznek mindazok, akik a nemzetben az egynyelvűséget tartják legfontosabbnak és sem a régiak erről való vélekedését nem ismerik, sem a magyarság mostani állapotát és ennek sok százados alakulását kellően meg nem gondolják. Mivel társadalmi harczaink éppen a nemzet szavát (nem a fogalmát) ütközőnek is használják, a nemzetnevelés csak akkor valósulhat meg, ha ebben a nevelés legtagabb értelmezését és minden érdek kielégítésének a szándékát ismerik fel. Ha megértik, hogy ez nem jelenti a magyarság érdekeinek feláldozását, hanem a helyzetnek megfelelően tökéletes érvényesítését; nem akarja egyének megkötését és a hagyományok uralmát, hanem éppen megköveteli a személyiségek szabad kifejlődését s ettől várja a nemzet folytonos haladását.

Ez az értelmezés csak akkor terjedhet el, ha a közgondolkodás nevelői irányúvá válik, tehát ha a nevelés kérdéseivel nem csupán a közvetlenül, személyesen érdekeltek foglalkoznak. Ebben az irányban minden elfogulatlan em-



bernek el kell jutnia oda, hogy nem felekezett, nem osztály, nem nyelvi különbség, hanem az egységes nemzet a legmagasabb irányadó s hogy az iskolát nem szabad lélektelen eszköznek nézni, hanem a nevelésnek a neveléstani elveket kell érvényesítenie.

Az általános nevelői gondolkodás csak nagyon lassan alakúlhat ki valaha,<sup>1</sup> tehát erről az alapról tovább nincs miért beszélnünk. Szükséges azonban a közgondolkodás nevelői irányát növelni és erősíteni, a mire mindennél hathatóbb eszköznek tartom SZÉCHENYI gondolatainak terjesztését. A ki SZÉCHENYI műveit ismeri és gondolkodása irányát is felismerte, abban meg kell indulnia a nevelői gondolkodásnak és lehetetlen, hogy ne a nemzetnek tiszta és világos fogalma legyen abban a középpont.

Ez a gondolkodás teremtheti meg a nemzetnevelésnek azt a legfontosabb, külső feltételét, hogy ne legyen az egységes szervezésnek és a köznevelés általánosságának semmiféle politikai vagy gazdasági akadálya. Gazdasági akadály az, hogy az államnak nincsen anyagi ereje a nevelés ügyének egyedül való szervezésére. A mint a

<sup>1</sup> Erre nézve l. A nevelés sorsa és a szocializmus II. 4., III., IV. 7. és V. feje.

közgondolkodás a nevelés közügy voltát teljesen felismerte és jövőre irányuló jelentőségét meglátta: megteremti az eszközt a legjobban való elrendezésre éppen úgy, mint ma a hadsereg számára, mely a mai gondolkodás szerint és a mai viszonyok között a jövőnek mintha egyetlen biztosítéka volna. Másik gazdasági akadály meg az, hogy a lakosság nagy része az egyes családok vagyoni állapota, azaz vagyontalansága miatt a gyermekek munkájára is rászorúlt, tehát az iskolába járás kötelessége alól igen sokan kibújnak ott is, a hol pedig iskola van. Mihelyt a nevelői gondolkodás általános és az állam nevelésügyi intézkedéseiben az a tudat a vezető, hogy a nemzet haladását gátolja minden tanulatlan gyermek: mindjárt határozottabban érvényesül Eötvös-nek az a követelése, hogy a kötelezővé tett iskolába járást lehetővé is kell tenni minden tekintetben. Ide tartozik annak megemlítése, a mit a socialisták nevelési gondolataival való foglalkozás nem enged elfelejtenem, hogy a családok életének alakulása miatt nem csupán a napi néhány órai oktatásról, hanem jórészt az egész nevelésről a köznek kell gondoskodnia. Első sorban a szegény emberek családjáról van itt szó, s a nemzetnevelés gaz-

dasági akadálya kétszeresen nyilatkozik: a népnek nincs módja arra, hogy gyermekei nevelését maga gondosan végezze vagy végeztesse (az anya is házon kívül vagy otthon bérért dolgozik, az apa enni is alig jár haza), az államnak nincs módja arra, hogy mindenki neveléséről gondoskodjék, a ki arra szorúl. A kezdés megtörtént a kisdédóvás törvényes rendezésével, de igen sok a tennivaló itt is. A nagyobb gyermekekről meg csak akkor gondoskodik az állam, mikor romlottságok miatt javítani kell őket, vagy botlásaik miatt ítélkezni róluk.

Az egységes szervezés politikai akadályát abban látom, a mit felekezeti és nemzetiségi viszonyainkról mindnyájan tudunk. Vannak azonban olyanok is, a kik köznevelési állapotainkat tervszerű, tudatos osztálypolitikának tulajdonítják.<sup>1</sup> Ezek szerint azért olyan hiányos és kis mértékű hazánkban a művelődés, mert az uralkodó osztályoknak a nép elmaradottsága az érdeke. E fel fogás egészen megérthető, de így nem helyes. Hiszen ez az állapot olyan régi időkből maradt reánk, a mikor még annyira sem volt művelődési politikánk, hogy tudatosan hagyjanak ki valakit a nevelésből! Bizonyos azonban, hogy

<sup>1</sup> L. erre nézve is többször idézett munkámat.



a megértés, az egész nemzet művelésének szükséges voltáról a meggyőződés hiányzott. Éppen arra irányul a nemzetnevelés gondolata, hogy e hiányt teljesen pótoljuk s mindenki nevelését egységes alapelv szerint végezzük.

2. Akkor történhetik meg a köznevelés egységes szervezése és a tanulmányoknak a nemzetnevelés alapján való rendezése, ha a legfőbb intézőt nem köti meg ebben semmi egyéb, csupán a nevelésre való tekintet. Az tehát a második feltétel, hogy azt, a kinek a kezdeményezés kötelessége: a minisztert semmiféle pártpolitikai vagy felekezeti érdekek meg ne kössék, erejét ne gyöngítsék. A köznevelés csak akkor folyhatnék a nemzeti szükségletek és a nemzetnevelési elvek szerint, ha a vallás és a közoktatás ügyét külön választanák s ha aztán nem csupán a közoktatásnak, hanem az egész köznevelésnek vagy közművelődésnek lenne minisztere (a hogyan 1843-ban WESSELÉNYI MIKLÓS kívánta és azóta sokan). A nevelésügyi miniszter hatáskörében együtt kellene lennie mindennek, a mi csak a nevelés körébe tartozik. És meg kellene teremteni a módot arra, hogy a miniszter a pártpolitika hullámverésének ne legyen kitéve s a felekezetek versenyének semmi hatása se legyen a miniszter és munka-

társai személyének kiválasztására. Ne jogosítson a legmagasabb intéző-állásokra semmi más, csupán a közművelődés ügyeivel való, mélyreható foglalkozás. A miniszter és államtitkárai ne idegenekül jussanak azokba az állásokba, melyekben alig marad idejük, hogy „bele tanuljanak“, hanem olyanok jussanak oda, a kik ismerik az egész nagy mezőt és az állapotok hiányait, tehát tudják, hogy mit csináljanak. Éppen ilyen szükséglet az is, hogy a köznevelés ügyeinek vezetésében legyen bizonyos állandóság, mert a mai viszonyok között nincs meg a lehetősége huzamos idő alatt megállapodó határozott iránynak. Az a miniszter, a ki akar és tud határozott, neveléstani alapon álló művelődési politikát folytatni, a ki ismeri a multat és tisztában van a köznevelés mai állapotával, a kit nem a miniszteri székeken való osztozkodás juttatott jobb híján éppen ehhez az ügghöz, hanem tanulmányai képesítették e nagy áttekintést kívánó vezető helyre: az ilyen miniszter tudná az egész művelődést egységesen vezetni; az látná, a szervezetenek milyen pótlása vagy változtatása szükséges; az gondoskodhatnék arról, hogy az ország mindenik pontján éppen oda való intézmények álljanak és fejlődjenek; az ügyelhetne arra, hogy

a nemzet életének mindenik terén elég ember legyen minden munkára: ne legyen a képzetekben hiány, a mi a munkát gátolja, sem túltermelés, a mi elégedetlenséget teremt. Az ilyen miniszter tudná, hogy éppen a köznevelés ügyét csak a közönséggel egyetértően lehet nyugodtan vezetni s hogy a bajt is, orvoslást is sokszor egy-egy részlet munkásai jelölhetik meg legjobban; ezért igyekeznék meglátni és meghallani minden elégedetlenséget és minden reformjavaslatot. A köznevelés miniszterének az élet lenne az állandó tanácsadója és a különböző rendű tanítóság igazán munkatársa lenne. A nevelésügyi miniszter a művelődés intézményeiben mindenkit a neki való helyre állíthatna, melyen az illető a lelki szükségleteit kielégítheti, egyéni erejét teljesen kifejtheti és ekként a nemzet fejlődését biztosíthatja a tőle függő mértékben. S a mi éppen nagy jelentőségű: ha a miniszternek egyetlen irányítója a művelődés terjesztése és fokozása, akkor elfogúlatlanul felismerheti a közművelődés személyi és anyagi akadályait; tudja kezdeményezni azokat a társadalompolitikai intézkedéseket, melyek a nevelés gátjait elháríthatják. És akkor tudja tanácsosainak nevelésügyi terveit tisztán a nevelés szempontjából bírálni meg.



Csak ilyen egységes és szabad vezetés útján fejlődhetik ki a határozott irányú művelődési politika, mely kapkodás és szélsőségekbe csapás nélkül következetesen haladhat.

A miniszter szabadságán nem érthetjük azt, hogy senkinek felelősséggel ne tartozzék. Sőt mivel ez a szabadság éppen a nemzet érdekében való, a mostaninál erősebbnek kell lennie a miniszter felelősség-érzetének. Mikor a miniszter pártember, akkor pártja s a pártokra oszló országgyűlés az ellenőrzője, és nagyon szomorú, de igaz, hogy a lényeg szempontjából ez az ellenőrzés nem ér semmit. Mindenki így látja ezt, a ki a költségvetési tárgyalásokat megfigyeli. Ha azonban a köznevelési miniszter az általános nevelői gondolkodás egyik képviselője a maga helyén, bizonyos, hogy tisztán nevelésügyi ellenőrzésre van szükség. Ilyen ellenőrző testületek azok a községi nevelésügyi tanácsok (III. rész, II. fejt. 1.), melyekből a megyei tanácsok és ezekből az országos nevelésügyi tanács volna alakítható akként, hogy a választottak választának magok közül a magasabb fokú tanács tagjait. Ilyen módon az egész országból s a társadalom minden rétegéből kerülnének össze a közgondolkodás képviselői, kik egy-egy község, egy-egy

vidék, meg az egész ország szükségleteiről, a tett intézkedések eredményeiről tájékoztatnák a minisztert és hivatalnokait, módját adnák a rendelkezésekben a körülményekhez való alkalmazkodásnak. Csirájokban megvannak ezek a tanácsok az iskolaszékekben, közigazgatási bizottságokban, az országos közoktatási tanácsban, de mindezekről lényegesen különböznének sok tekintetben. Az országos közoktatási tanácstól pl. abban, hogy nem csupán a tanügy emberei ülneek bennök s nem a minisztertől nyernék a tagok a kinevezést. Sőt éppen megfordítva, ez az országos nevelésügyi tanács tehetné a jelölést, hogy a király kit nevezzen ki miniszterré.

Jól tudom, hogy az ilyen módon történő szervezés mily nehézségekkel jár; azt is, hogy pártoktól és felekezetektől nem függő köznevelési miniszter nálunk az alig képzelhető lehetőségek közé tartozik, de ez csak a további részletek emlegetését gátolja meg, a szükséglet felmutatását nem.

3. Csak a társadalommal való együttérzés ad a miniszternek erőt, s csak a tisztán nevelésügyi meggyőződését követő miniszter kormánya alatt lehetséges a nemzetnevelés harmadik feltétele: hogy t. i. az egész tanítóság ne csak

rendeletek végrehajtója legyen, hanem szabadon gondolkozhassek a maga nevelési feladatairól és cselekedhessék a saját meggyőződése szerint. A szabad fejlődést biztosító nemzetnevelésnek ez a belső feltétele, a mi nélkül a nevelés mindig kihasználható eszköz lehet. Természetesen ezt a véleményt, a tanító szabadságának a követelését, csak azzal a felfogással lehet kimondani, hogy a nevelés nem a napszámos robotja, hanem egészen személyi munka, a melyet mindenki valóban ilyennek érez. Akármennyire elkopott is ez a szólásforma: nem hivatal, hanem hivatás. És mindig azt a SZÉCHENYI-féle gondolatot értem ide, hogy a teljesen kifejtett értelem megköveteli a nemzeti közösség szolgálását, a felismert kötelesség teljesítését. Vagyis akkor tartom lehetőnek a tanító igazi szabadságát, ha minden tanító paedagogus, azaz önállóan érti feladatát. Ez ad jogot a szabadság megkövetelésére. Csak a tanító tudatossága következtében válhatik a hivatalosan megállapított tanulmányi rend eleven hatássá, és csak így lehet az eljárás az egész köznevelésben a célnak megfelelő. Az egész tanítóságot át kell hatnia a nemzetnevelés alapelvének, másként hiában lesz a szervezet jó. De a tanítóság egyetemének minden alakú-



lásában fontos tényező a felsőbbbség. Azért ez a három feltétel: az általános nevelői gondolkodás kialakulása, a köznevelési minisztérium önállósulása és a tanítósnak csupán a nevelői meggyőződéstől irányított egységes munkája — egymással szorosan kapcsolatos. Mint-hogy pedig ekként nagyon távoli és nagyon bizonytalan dolgokat jelöltem meg a szükségesnek vélt alakulás feltételeiül, meg kell világítanom azokat a mai feladatokat, melyek elvégzése a feltételek teljesülését közelebb hozhatja. Az tehát a kérdés: a nemzetnevelés érdekében *mi a tennivaló* addig is, a míg a szervezés ideje elkövetkezik.

4. Az imént említett három feltétel közül a köznevelési minisztérium önállósítása a legfontosabb. Kétségtelen azonban, hogy ezt csak olyan társadalom csinálja meg, a mely ennek szükséges voltával tisztában van. Legelső feladat tehát meggyőzni a nemzetet arról, hogy a nevelés ügyének egyebektől függetlenné tétele mily nagy érdeke az egész nemzetnek s hogy erre vonatkozóan az első lépés a vallás- és közoktatásügyi minisztérium szétválasztása. A meggyőzés nem történhetik elméleti úton, mert az iránt kevesen fogékonyak; nem történhetik egyszerűen

a szükséglet hangoztatása útján, mert azzal szemben könnyű a tagadás és nagyon hatásos érv lehet a hagyományos kapcsolat hangoztatása. Ezért a meggyőzés csupán történeti tények előadásával lehetséges: éppen azt kell megmutatni, hogy a vallás és közoktatás ügyének mostani és eddigi szoros kapcsolatából mi származott eddig, tehát mit várhatunk ezután.

Itt látszik meg először a magyar neveléstörténet nagy jelentősége a jövő szempontjából. Történeti kutatásokkal tisztázni kell, vajjon a közoktatásban századok óta nálunk is sűrűn megújuló reformtörekvések miben állottak, min hiúsultak meg. Mivel pedig különösen azok a tanulságok becsesek, melyeket a magyar köznevelés országos szervezésének a története nyújthat, főként 1848 óta: ezért ennek az újabb kornak részletes felderítése szükséges. Ha semmi egyéb nem történnék is, csupán báró Eötvös József két miniszterségének a története nagyon becses lenne. De nem szabad akadálnak lennie az előtt sem, hogy hiteles adatokból megírassék a magyar közoktatás ügyének nem nyilvánosan ismeretes alakulása Eötvös halála óta. Szükséges volna látni: hogyan ütköztek a nemzeti köznevelésre vonatkozó törekvések az egyházi

érdekekbe s a nemzetiségi álláspontba, melynek az egyházak a képviselői. Az itt számba jöhető adatok közül valami sokat — a dolog természete szerint — nem ismerünk s így nem is tudhatjuk, mi lenne a történelmi feldolgozás eredménye. Némely ismeretes adat, pl. a BERZEVICZY-féle népoktatási törvényjavaslatnak az APPONYI-féle törvény kiadásáig való története, meg a mostani idők tanügyi eseményei alaposan sejtetik, hogy az utolsó negyven év történetéből csak az derülhetne ki: mekkora szükség van a köznevelési miniszter politikai és felekezeti függetlenségére, meg arra, hogy a nevelés ügyét ne irányítsa más, csak a nemzeti közművelődés szempontja és ne béníthassa meg már a tervezésben valamilyen szűkebb körű szempont.

Kell a magyar nevelés története másik tekintet miatt is. Látnunk kell, mennyire esetleges volt és mennyire szakadozottan történt a magyarországi közoktatás fejlődése, milyen kevés helyhez jutott a gondolkodásban is a nevelés, mennyire sikertelenek maradtak országos intézkedések vagy legalább is az egész országra kiterjedő törekvések, és mi volt ezeknek az oka, melyek voltak azok a részleges érdekek, melyek miatt az egységes végrehajtás megakadt. A történeti



szempont, a fejlődés mozzanatainak és akadályainak elfogúlatlan feltüntetése megmutathatja, hogy igazi haladás, minden oldalú fejlődés nem lehetséges egységesítő, középponti gondolat nélkül. Sőt kimutatja a magyar neveléstörténet azt is, hogy ez az egységesítő gondolat megvolt, ott volt már APÁCZAI CSERI JÁNOS-ban is, de ez a gondolat: a nemzet, az együvé tartozás, a közös érdek gondolata még a magyarság nevelését sem tudta egységessé tenni, nem hogy a más nyelvűeké és a magyaroké vált volna azzá.

Nem becsülöm túl a történeti tanulmányok hatását. Tudom, hogy csupán a történeti érdeklődés aránylag nem sok embert vesz rá ilyenek olvasására. Nem is csodálom. A történelem engem is csupán tanulságaiért érdekel, s azt hiszem, a magyar nevelés történetét éppen ezért lehet érdekessé tenni, mert hasznosságát meglátni nem nehéz. Hatása lehet a nevelői gondolkodás terjedésére; de ha erre nem számítunk is: a művelődési politika érdekében szükség van rá.

Ha soha nem lesz is önálló a köznevelés minisztere, minden miniszter munkája csak akkor lehet tudatos, ha ismeri a fejlődés eddigi menetét és a mai állapotokat. Ezért szintén a köznevelés kormányzása érdekében tartom nevezetes

feladatnak, hogy gondosan állíttassék össze egész országunk nevelésügyi állapotrajza. Nemcsak az : hol milyen iskolák vannak, hol nincsen semmilyen ; hiszen ezt a minisztériumban ma is bizonyára pontosan tudják. Az egyszerű statisztikai adatokon kívül szükséges volna minden községről meglennie a személyes tapasztaláson alapuló részletes rajznak, melyben a művelődési viszonyok, felekezeti és nemzetiségi állapotok, a lakosság foglalkozása, vagyoni állapota, jelleme, gondolkodása, törekvései együtt volnának. Ebből derülne ki : milyen irányú szükségleteket kell ott a köznevelés legfőbb őrének kielégítenie, milyen irányú hatást kellene megkísérelnie, mi az oka az elmaradottságnak és hogyan lehet segíteni azon. Így világos lenne : melyik községben milyen fokú és milyen rendeltetésű iskolára van szükség, melyik vidékre milyen tanítót, igazgatót, tanfelügyelőt és más tanügyi alkalmazottat kell küldeni, azaz melyik ponton éppen most miben áll a nemzetnevelés közvetlen feladata. Ezek az állapotrajzok nem készülhetnek gyorsan, nem is szabad mereven minta szerint készülniök, időnként (pl. tíz évenként) át is kellene nézetni azokat, még sem lennének tökéletesek. De igen nagy segítséget adnának, s hogy itt egyebet ne mond-

jak: meggátolnák, hogy tudatosan dolgozó miniszter idegen nyelvű lakosság közé küldjön annak a nyelvén nem tudó tanítót és tanfelügyelőt, mire most bőven van szomorú példa; észre vétetnék annak a fontosságát, hogy a lakosságban nyilatkozó jellemző vonásokhoz a nevelés rendszeresen alkalmazkodjék s így az ország mindenik részét a szükséges és lehetséges módon emelje; "nem jutna egy-egy gyámoltalan tanítónő vagy kezdő fiatal tanító olyan helyre, a hol csak kipróbált erejű ember válhatik irányítójává a népnek; nem tennék tönkre általánosító rendelkezések a sajátos helyzethez már-már idomuló munkát, és így tovább. Másfelől pedig az új tanítót is tájékoztatnák, hogyan kezdjen a munkához, mi azon a helyen az egészen sajátos feladata, mik lesznek az előre látható nehézségei. Ezeket az állapotrajzokat csak a tanítók készíthetnék: a hol csak elemi iskola van, onnan egyet; a hol többféle intézet működik, mindenikről külön kellene megírni az iskola közönségének a rajzát is. Tehát az egyes községeké mellett az egyes iskolák viszonyainak a rajza is szükséges és hasznos volna. Mindezek szolgálhatnak alapjául a parányi részletekben való állandó megújulásnak.



Ezekén kívül szintén a kormányzat érdekében szükséges összeállítani a statisztikai adatokból a magyarság helyzetét az ország lakócai között a különböző szempontokból: tanultság, törekvések, vagyoni helyzet alakulása, a kereskedelemben, ipari munkában való részvétele stb., stb. Érdekes tanultsággal jár pl. megfigyelnünk, hogyan oszlik meg nemzetiség s a szülők állása szerint a gymnasium, reális iskola, polgári fiúiskola, meg a kereskedelmi, ipari, gazdasági szakiskolák ifjúsága. Ezzel aztán összevethetjük azt, hogyan alakulnak pl. a birtokviszonyok: mint megy át a régi magyar birtok mások kezére, kivált Erdélyben nem magyarokéra; hogyan válik lassanként irányadóvá az ország különböző részein a lakosságnak egyik vagy másik rétege. S aztán, természetesen csak általánosságban, megvilágosodnék az a kapcsolat, mely alaposan gyanítható a között, hogy a magyar ifjúság né-mely része az „úri“ gymnasiumban is, meg az akadémiákon és a jogi karokon is csak uraskodik, de dolgozni meg nem tanul, meg a között, a miről a statisztika beszél, hogy a magyar birtokosok száma némelyik vidéken rohamosan csökken.

Tanultságosan vizsgálható a negyven éves

tankötelezettség hatása, a negyven éves szervezetnek s a mai viszonyoknak egymáshoz illő vagy nem-illő volta, és parancsolóan derül ki, hogy új érdekektől mozgatott iparos és kereskedő, munkás világ is alakult ki nálunk, melynek hatása alatt változott még a földművesnép szellemi szükséglete is. Feltárúlhat így, a mit elmulasztottunk, a mit tehát sietve kellene rendszeresen kiegészítenünk.

Sok tekintetben szolgálna tájékoztatással, ha megállapítanók: milyen mértékű a haladás községi, megyei, országos közéletünkben tudatosság, jóakarat és általában műveltség dolgában. Erre akár egyebet ne is tegyünk, csak hasonlítsuk össze SZÉCHENYI vagy WESSELÉNYI keserű bírálataival a mai állapotokat. S ezen kívül is egész sorát említhetnők még a tanulmányoknak, melyek kitűntetnék: a nemzetnevelés szempontja milyen irányítást nyújt annak, ki az egyetemes, nemzeti szempontból vagy ezen belől magyar nézőpontból a köznevelés szervezésén, iskolafajok megoszlásán, tanulmányok rendjén és a nevelés módszerén gondolkozik.

Ugyanazok a tanulmányok, melyekre a köznevelés országos szervezése érdekében szükség van, alkalmasok arra is, hogy a tanítószag gon-

dolgozását a mi viszonyainknak megfelelő gondolkodássá alakítsák. A neveléstörténet ugyanis feltárja a magyar nevelői gondolkodás multját, megismerteti forrásait és irányait, ezzel megte-remtheti a folytonosságot, a mi sokszor megszakadt, mert az újabb lépésnek rendesen idegen hatás volt az alapja. Nagy értékű volna a magyarországi reformtörekvések rendszeres egybeállítás, a külföldiekkel egybevetése, az idegen hatások tisztázása, mert így megállapíthatnók: milyen irányú, milyen forrású a századok óta szinte folytonos elégedetlenség a nevelés ügyében; feltűnhetnék, hogy sok tekintetben meg-lehetősen általános vélekedés is alakult már ki, de egymásról az egyes írók kevésbé vettek és vesznek tudomást, ezért az általános vélemény sem tud erőssé és döntővé válni. Az abbanmaradt és újra feltámadt törekvések történetét ki-gészítené a mai törekvések összeállítása. A re-formtörekvések valamilyen szempontból mindig hiánynak, bajnak a jelei; azok pontos ismerete nélkül sem az intézők, sem az iskolai munkások nem dolgozhatnak tudatosan; azok közös ismerete ellenben a tudatosságot is közössé teszi. És a mai törekvések, mai állapotok rajzában az említett, egyes állapotrajzokon kívül nagyon szük-



séges volna olyan tanulmányok folytatása, melyek az egész lakosság különböző részeinek (egyes felekezetek tagjainak, a különböző nyelvűeknek, különböző sorsúaknak vagy osztályúaknak) lelkületét tárhatnák fel. Természetesen úgy, hogy ennek alakulásában minden körülményt alaposan számba véve, nemcsak a nevelői tudatosságot fokoznák, hanem az okokat is megismertetnék, tehát politikai tudatosságot is teremthetnének. Ilyenféle tanulmány van nálunk is néhány, de azokban a nevelés gondolata nem igen érvényesül (jó minta pl. SOMBART, Das Proletariat). Az egész nevelés tudatosabb és sikereesebb, ha a tanítványok körülményeit ismerjük; az egész nemzet nevelése is csak akkor tudatos és úgy lehet sikeres, ha ismerjük azokat a hatásokat, melyek között a különböző sorsú szülők gyermekei felnőnek.

Ilyen módon lehet előkészíteni az utat arra, hogy csakugyan kialakuljon a magyar nemzetnevelés elmélete, mely aztán a nevelői gondolkodást egységessé teheti. Azt óhajtom ezzel kifejezni, hogy meggyőződéseim szerint a mi nevelésügyi irodalmunknak egészen sajátos feladatokat kell megoldania, és csak ezen az úton fogja a nemzetnevelést lehetővé tenni. A míg a ma-

gyar nevelői gondolkodás határozottan ki nem alakúl, addig a mi fejlődésünk nem történhetik a történeti folytonosság szerint, hanem csak folytonos átvételek útján. Tehát az a feladat, hogy ezt a történeti folytonosságot teremtsük meg 1. az elvekben, hogy aztán magától kialakuljon 2. a cselekvésben. E végre SZÉCHENYI-hez kell visszatérnünk, de az ő teljes méltatása nem lehetséges addig általánosan, míg a neveléstörténet az előtte lefolyt időket is, meg az utána történt alkotásokat is tiszta fénybe nem állítja. Ezért kell újra ismételnem, hogy a nemzeti neveléstörténetnek elsőrendű a jelentősége, és pedig nem csupán a művelődési politika tudatossága, hanem általában a magyar nevelői gondolkodás kialakulása és ezen alapuló rendszeres iskolai munkánk érdekében is. Ez nyújtja a tanulságokat a tanulmányok rendjére vonatkozóan is, mert ebben sem volna szabad más tekintetnek érvényesülnie, csupán a fejlődéssel járó tapasztalatoknak és a jelenlegi szükségletek ismeretének.

A mult és a jelen ismerete szabja meg, hogyan lehessen eszményi célokat megközelíteni, sőt azt is, mit lehet célul kitűzni a levegőben járás nélkül. Ez juttat vissza arra, hogy a nemzetnevelés minden emberben azonos tudatosságot

akar létesíteni, de a mai nevelésben nincsen egység, tehát a tudatosság azonos voltának nincsen meg a feltétele. A mi nevelésügyi irodalmunk egyik mai feladatát éppen abban látom, hogy megvizsgáljuk: miben van a tagadhatatlan, benső egyenatlenség oka, miért nem tudjuk megérteni egymást, miért olyan különböző sokak szemében még az olyan igazság is, mely nem lehet vélekedés tárgya, mert tárgyiasan is meg lehet állapítani. Sőt azt is hozzá tehetjük: miért olyan kevés embernek van határozott felfogása, önálló meggyőződése. A neveléstörténet ad feleletet erre is, mikor a tantervek és útmutatások szellemével összehasonlítja a következő nemzedékek életében érvényesülő elveket, törekvéseket, sajátosságokat. De az egység mostani mértékét ennél könnyebben és meggyőzőbben is lehet kimutatnunk. Össze kell vetni az országban ma használt iskolai kézi könyveket: 1. a különböző iskola-fokok és fajok könyveit (népiskola, polgáriskola, középiskola), 2. a magyar és minden más nyelvű könyveket (anyanyelvi olvasókönyveket és történelmi tankönyveket), 3. a különböző felekezetek hit- és erkölcs- és történelmi kézi könyveit, 4. ezeket meg a nem-felekezeti színű történelmi könyveket s olvasókönyveket



5. a hittani és természettudományi (természetrajzi, természeti földrajzi, természettani), meg a lélektani könyveket. Továbbá össze kell hasonlítani a különböző középiskolákban az írásbeli dolgozatok tárgyait. Személyes tapasztalásból a tanításnak különböző szellemét és tartalmát is meg lehet állapítani, de mert ennek eredménye mindig egyéni véleménynek tetszhetik, ezt — jóllehet egyénileg leginkább meggyőző volna — nem is említem kívánságként, hanem csak azt, a mit bárki ellenőrizhet. Azoknak az összehasonlító tanulmányoknak beszédes eredménye lenne: megtalálnók az egységes gondolkodás hiányának nemcsak egy okát és ezen a nyomon hihetően erősödnék a szervezet egységének a követelése. Ha ez az összevetés a tanító- és tanítónőképző intézetekre is kiterjed, valamint azokra a rendelkezésekre, melyek a különböző fokú, állami és felekezeti tanítóság szolgálati viszonyait szabályozzák (jobban mondva, melyek e tekintetben a tanítóság helyzetét meglehetősen bizonytalaná teszik): megérthetjük belőlük azt is, az egyének szabadsága milyen mértékű és, a mi van belőle, milyen irányban nyilatkozhatik. Ilyen módon tehát tiszta látás alakulhat ki abban a tekintet-

ben is: mennyire várhatjuk önálló emberek fejlődését és mit kell tennünk ezzel a czéllal.

A magyar nevelésügyi irodalom feladatát első sorban abban látom, hogy olyan teendőket végezzen el, melyek elvégzését senkitől mástól nem várhatjuk s a minek elhanyagolásából kárunk is csak nekünk van. A nemzetnevelés gondolata világítja meg teljesen ezeket a tennivalókat s ez ad határozott értéket azoknak az általános vonatkozású részlet-tanulmányoknak, tudományos kutatásoknak is, melyeket ma rendszeren csak egyéni szempontból végeznek. Sőt ezen a nyomon lehet igazán becsessé és sikeressé az egész nevelői gondolkodás, a mint aztán rendszeres alakjában, a neveléstudományban az alapelveket teljesen kifejti és a megvalósítás módját is kidolgozza. Vagyis a nemzetnevelésnek feltétele általában a neveléstudományi munka, annak mindenik részlete; de éppen ezért gondoskodni kell e munka rendszerességéről. Ebben megint SZÉCHENYI-től vehetjük az irányító gondolatot: az egész emberiségben minden nemzetnek külön feladatai vannak, ezek teljesítésével szolgál az egésznek. S nagyon is látjuk, hogy a magyar nyelvű nevelésügyi irodalom a világirodalomban úgy sem tesz számot, hiában hanyagolta el sa-

játos feladatait csak azért, hogy a külföldi haladással lépést tarthasson. Másrészt pedig azt is látjuk, hogy kis nemzetek iránt is van érdeklődés a nemzetközi világban, (így pl. a svédek, románok iránt), ha saját dolgaik intézéséből általános érdekű tanulság vonható. Ez különben csak másodrendű szempont. A fő az, mi jobb magunknak közvetlenül. Itt aztán nem lehet kétséges, hogy a nevelésügyi tanulmányok rendszeressége első sorban az elmondottak teljesülését követeli. Rendszeres neveléstörténeti és Magyarországra vonatkozó társadalomtani tanulmányokra van tehát szükségünk a köznevelés szervezése és a nevelés tudatossága érdekében. Szóval: elméleti és gyakorlati anyaggyűjtés kell, melyből a magyar nemzetnevelés elmélete és szervezete előállhat. Éppen ezért nincs e jegyzetekben a szervezetre nézve semmi részletezés, mert az csak ilyen alapon lehetne igazán értékes: ha nem csupán az író vélekedése, hanem mindezeknek a tanulmányoknak eredménye. Akkor következhetik aztán egy-egy iskolafaj szervezetének fejtegetése. A nemzetnevelés szempontjából meddő minden kigondolás; a részleteket hiában való akármilyen elmésen is kieszelnünk,



mért a mi csak így jött létre, annak szükséges volta általános meggyőződésé nem válhatik.

5. Az egész nemzet érdeke, hogy a szükséges előkészítő munka rendszeresen menjen végbe és pedig lehetően rövid idő alatt. Ezért nem szabad e tanulmányok elvégzését egyesek tetszésére, a véletlenségre bízni, hanem arra hivatott testületeknek e munkát szervezniök kell. A szükséges voltát leginkább a közoktatásügyi minisztériumnak lehet éreznie; ez készíti elő a törvényjavaslatokat, ez intézi a saját hatáskörében majdnem korlátlanul a nevelés egész ügyét, természetesen tehát, hogy ez gondoskodjék mindazoknak a munkáknak elvégzéséről, melyeknek a szervezést feltétlenül meg kell előzniök. Oly régen van szó nálunk a különböző iskolák (polgári, középiskola) reformjáról, a főiskolák szaporításáról, hogy ezek az előkészítő, felderítő munkálatok már elkészülhettek s remélhetően készen is állanak a miniszter rendelkezésére, ha a kívül állók nem tudnak is rólok. Legalább is a statisztikai adatok feldolgozását fel kell tennünk. Különben szerve is van a minisztériumnak ilyesmire. Az irodalmi ügyosztálynak ugyanis nagy feladata lehetne, hogy az egész minisztérium munkásságának ilyen és hasonló irodalmi

alapjait, segítségeit megteremtse. Lehet nagyon is iskolás gondolat, de az országnak haszna lenne abból, ha pl. miniszter-változás idején az új és a részletekben rendesen tájékozatlan miniszter minden kérdésben megkaphatná nem egyes személyektől, hanem tárgyias irodalmi adatokból a tájékoztatást. Az irodalom a nyilvánosság ellenőrzése alatt áll, annak nem szabad másnak lennie, csak szigorúan tárgyiasnak.

Ha a feladatnak inkább politikai részét a minisztérium elvégezteti is, rajta kívül levő testületekre vár a nevelésügyi irodalom irányítása. Erre nézve határozottan óvakodni akarok attól a könnyen felbukkanó gyanútól, hogy nevelésügyi irodalmunkat bármily tekintetben is megkötni akarnám. Ilyesmi tőlem egészen távol van, hiszen az irodalmi termelést képtelenség korlátok közé szorítani. T. i. szellemi tekintetben; a könyvkiadó üzletek hatása ilyen korlátozó ugyan, de az is csak azt bizonyítja, hogy az egyéni hajlamokból fakadó tudományos munkát korlátozni kész veszedelem. Csupán arra gondolok, hogy az irodalomnak irányt szabni mégis lehet, azaz *lehetséges gondoskodni arról, hogy elvégeztessék, a minek elvégzése valamely tekintetben nemzeti szükséglet.* Ezt az irányítást, gondoskodást ma

is végzi pl. a Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy-Társaság a pályakérdései útján, s azt hiszem, mindkettőnek módjában lenne hatása által a nemzetnevelés előkészítését megkönnyítenie.

A Kisfaludy-Társaság megtehetné, hogy egyebek között egy-egy tételével valamelyik korszak vagy valamelyik író nevelői gondolkodására irányítsa a figyelmet, esetleg éppen arra a korra, melyből maga ez a társaság is kikelt.

Az Akadémia pedig csak hű lenne a keletkezésekor kitűzött feladatokhoz, ha a nemzetnevelés ügyének tudományos, irodalmi vonatkozásait gondjaiba venné. A kik elsőnek áldoztak az Akadémiára, a magyar nyelv kiművelését, ez által az egész nemzet szellemi megerősödését, kifejlését látták czélul maguk előtt. A nemzet kifejlődése a nemzetnevelésben a nevelés határozott célja, s, ha nem szűken, hanem a maga egyetemes jelentőségében értelmezzük a nevelés gondolatát, a magyar tudományosság állandó és tudatos fejlesztésére hivatott Akadémia nem utasíthatja el magától e gondolat következményeit. Határozottan nemzeti feladatot teljesítene a II. osztály, ha a hatalmában álló többféle módon a magyar neveléstörténet rendszeres feldolgozá-



sáról gondoskodnék. Folytatnia kell az adatgyűjtés megkezdett munkáját, de a feldolgozást is, mely különösen az újabb korra vonatkozóan magánrajzok alakjában sok becses eredményre juttathat. Csak folytatni kell régibb, részben igen becses kezdeket, melyek eredményei (MOLNÁR ALADÁR, FINÁCZY ERNŐ művei) közkézen vannak. Van előzmény a statisztikai adatok feldolgozására nézve is (pl. LÁNG LAJOS tanulmányai: Hazánk értelmi és anyagi fejlődése 1870-től 1880-ig; A középoktatás hazánkban 1867—1886; A népoktatás hazánkban 1869—1884).

A feladat többi részét, vagy az egész irodalmi feladatot legilletékesebben magára veheti a Magyar Paedagogiai Társaság. De ennek anyagi ereje nincsen. Száz rendes tagjának s gyarapodó számú kültagjainak szellemi erejével nem rendelkezhetik. Azonban nagy hatással lehetne irányítania főként a jobban érdeklődő ifjabb nemzedék figyelmét az éppen előttünk álló irodalmi tennivalókra. Ez a Társaság volna hivatott ma arra, hogy megállapítsa a magyar nevelésügyi irodalom eddigi fejlődésének tanulságait és mostani állapotát; ezen az alapon részletesen kidolgozhatná azt a munkatervet, mely a világ nevelésügyi irodalmában éppen nekünk jut, mert a

másé nem is lehet. Minden erőltetés nélkül is megnyerne e terv egyik vagy másik részének több olyan embert, ki, neveléstant tanítva vagy a nélkül is ilyen irányban gondolkozva, megértette, hogy a nevelés teljes alkalmazkodást kíván, az tisztán látás nélkül lehetetlen, ezt pedig csak közös munkával lehet mindnyájunk számára lehetővé tenni. A magyar nevelésügyi irodalom feladatainak világos áttekintése azt is kimutatná, hogy a munka megosztása közben határozott és fontos tennivalók várnak a felekezeti irodalmi és tanügyi egyesületekre is. A Református Tanár-egyesület, Katholikus Tanáregyesület meg is kezdte ezt a munkát, a múlt felderítéséhez nyújtva adatokat. Ezeket az egyes törekvéseket a Paedagogiai Társaságnak lehet egységessé tennie. A nemzetnevelés gondolata azt kívánja, hogy e munkában ne váljék egyik felekezeti szempont sem döntővé, hanem mindenik fél csak a maga múltját tisztázza s az eredményeket a mindenkiket egyesítő vagy egyesíteni hivatott Paedagogiai Társaság foglalja össze és dolgozza fel a nemzet és a nevelés legmagasabb nézőpontjából. A felolvasó ülések és a folyóirat, a mindenféle befolyástól szabad tudományos érdeklődést kielégítve, e mellett a határozott feladat felé is fokozatosan,

a czél tudatában előre vihetik a hallgatókat és olvasókat. Ha a Paedagogiai Társaság szellemi és erkölcsi erejével minden nevelésügyi mozgalomnak, e téren minden tudatos munkának közép-pontjában áll, a nemzetnevelésnek eme feltételeit a megvalósuláshoz közel viheti.

6. De ha mindezek a tényezők rendszeresen hozzájárulnak is az irodalmi feladatok elvégzéséhez, még akkor is sok időbe kerülne a nemzetnevelés szervezése és akkor is hiában való lenne, ha az új szervezetet a régi módon nevelt tanítósággal akarnók megvalósítani. A nevelés gondolata minden tárgyi feltételen át is mindig csak oda juttat, hogy a nevelés sorsa a tanítóságon fordul meg, minden rendű tanítók készült-ségén, erején, jóakarátán. A nemzetnevelés gondolata csak úgy érvényesül, ha az egész nemzetben elterjed; ennek pedig a tanítók ily irányú meggyőződése a feltétele. Bennök kell kifejlődnie a közös tudatosságnak, hogy tanítványaikban is kifejleszthessék; az ő szemökben álljon a nemzet minden egyébnek felette, akkor az új nemzetdek sem áll majd részleges érdekek szolgálatába. A tanítványokból lesznek az újabb nevelők, s így gyűrűnként egyre szélesebb körben terjed az a felfogás, melyet az iskola hirdet.



Egyaránt vonatkozik ez mindenik iskola tanító-ságára, a főiskolákéra is; de első sorban az elemi iskolai tanítókra kell gondolnunk, mint a kik a tanulók szellemi alakulását megalapozzák. Mindenik fokú tanító- és tanárképzést szükséges határozott középponti gondolattal a nemzetnevelés érdekében egységesen szervezni, gondoskodni arról, hogy a nevelői feladat a tudományos előkészítés közbert homályban ne maradjon. A végső feltétel azonban mégis csak az, a mit más-más alapról indulva sokan hangoztatnak: az elemi tanítóképzés államosítása és újjászervezése. A míg mindenben lehetne, itt kell érvényesíteni az alapelvet: a nevelésben a nemzet a legfőbb szempont. Itt valósúljon meg a legfőbb követelmény: legalább a tanítók nevelése legyen egységes. Itt kell érvényre jutnia a tanulmányi rend jelzett alapvonásainak is, és a tanítóképzést lehet egészen könnyen alkalmazni az egyes vidékek szükségleteihez,<sup>1</sup> tehát példát mutatni arra, hogy a nevelés egysége nem egyformaságot jelent, hanem különböző érdekek tervszerű, összhangzó kielégítését.

<sup>1</sup> Nevezetes kezdés e téren az az APPONYI-féle intézkedés, mely minden tanítóképzőben elrendelte az illető vidéken használt nemzetiségi nyelv tanítását.

A tanítóképzés újjászervezése azért is követelmény, mert ma nincs biztosíték arra, hogy minden tanító igazán nevelő személyiség lehessen. A mit mondok, éppen nem zárja ki, hogy egyesek, sokan, mégis teljesen kifejlődjenek azzá, a mi a tanító fogalmában lényeges. De az átlagra kell gondolnunk s akkor eszünkbe ötlenek pl. ezek a tények. A legtöbb tanító igen szegény sorsból származik, ennek a súlya ránehezedik egész fejlődésére s e miatt keresi a hamar keresethez juttató pályát. Erre készülni kezd 14 éves korában; lehet-e benne lelkesedés és tudatosság? Oklevélhez jut 18 éves korában; lehet-e benne a támasznélküli munkára kellő önállóság és tapasztalás? Négy év alatt oly sok tárggyal kell foglalkoznia, hogy mindenből csak valamit tudhat s a végén az nem is tudás, hanem csak egymásra halmozott adatok ideiglenes ismerete. Ezért aztán mikor állásba jut, nem lehet szellemi tekintetben független, mert a képzőintézet a legjobb akarattal sem adhatja meg neki az erre képesítő felszerelést, azután pedig a körülmények a további tanulását sokszor egyenesen lehetetlenné teszik. S nem független anyagi tekintetben sem; talán mert hiányzik belőle is — hiszen ember — „a kevészel megelégedés

filozófiája“ (SZÉCHENYI), de bizonyára azért még inkább, a miért a nála sokkal jobb állásúakat is megbénítja az anyagi függés. A mostani irány mindenféle tanítót-tanárt mindjobban hivatalnokká tesz, nem véve észre, hogy a §-emberben megszűnik a látókör és elcsenevészedik a lélek. Hogyan legyen az ilyen tanító szabad és önmagának felelős lélek, hogyan nevelhesse tanítványait is ilyenekké?!

A tanítóképzés egységes szervezésének megvan az a nevezetes feltétele, hogy a képzőintézetek tanárai a belső átalakítás szükséges voltában egyetértenek, 1910. évi, temesvári közgyűlésükön a szervezés elveit is körvonalozták, sőt kimondták, hogy az egész nevelésben a társadalmi felfogást kívánják érvényesíteni, ezt pedig úgy értik: nemzetnevelés.<sup>1</sup> A tanárság véleménye ugyan a szervezésre nézve itt sem döntő, de tudjuk, hogy a legújabb (1911) tantervek és útasítások szelleme ugyanez. S az is ismeretes, hogy tanítóképzésünk külső-belső emelkedése határozott. Azonban csak az állami intézetekben általános, másutt csak egyes tanárok személyes hatása ez. Éppen ez a különbség is indokolja, hogy az egységes szervezést és az állami tanító-

<sup>1</sup> V. ö. Magyar Tanítóképző 1910. (ápr.).



képzés általánossá tételét kívánjuk. E nélkül nincsen egység a tanítók nevelésében, az azt végző tanárságban sem, a tanítványok gondolkodása sem vezethet tehát közös tudatosságra.

De ki nem tudná, hogy erre mily csekély a reménység. Sem pénz nincs, sem döntő akarat. Pedig a nevelés gondolata feltétlenül ebben az irányban hajtja az embert: a köznevelés szervezete egy célzt szolgáljon és egységesen szolgálja. Könnyű ezt félremagyarázni, azért kell hangoztatni állandóan: az egység nem jelent egyformaságot, nem jelentheti az egyéniség megölését; nem szakít el senkit egyházától, mert azzal nem törődik, sem nyelvétől, mert azt éppen nevelési okokból megbecsüli. Csupán azt czélozza a nevelés egysége, a mi a nemzet fejlődését és mindenki boldogulását biztosítja: az egyetértést, együttérzést, közös tudatosságot. Mindezzel szemben azonban megmarad az ellenzésnek legfőbb oka és ez czáfolhatatlan: az egész nevelés egysége, sőt maga a tanítóképzés egysége lehetetlenné teszi a külön érdekek korlátlan szolgálását. Ezért nem engedik ki a kezekből olyanok sem, kik a nemzet érdekét őszintén akarják s tudatosan nem is vétenek ellene.

Igy aztán szemben van két álláspont. Egyiken

az a meggyőződés, hogy a ki a nemzetnél szűkebb körű, külön czélt tűz a maga iskolái elé, az a nemzetet akarata ellenére is gyengíti, mert nem fejlesztheti ugyanazt a nemzeti tudatosságot, tehát meggátolja az összetartozás érzésének kialakulását. A másik félen a magyar felekezetek hangoztatják a nemzet megbecsülését, de azért ragaszkodnak a magok érdekeit szolgáló iskolákhoz; a más nyelvű egyházak meg — egyszerűen csak ragaszkodnak az iskoláikhoz és csinálnak bennök igen határozott czélzatú politikát. Itt már nemzetiségi ellentét is van, a melyet csak úgy lehetne leküzdeni, ha meggyőzhetnők a vezetőket arról, hogy az egységes tanítóképzés nem jelent erőszakos magyarosítást. E meggyőzés eszközeit könnyű volna megtalálni a XIX. század magyar politikusaiban, kivált báró Eötvös József művelődési politikájában.

---

## ZÁRÓSZÓ.

A nemzet fogalmának nevelésügyi követke-  
zései vannak előttünk. Minél több egyezik meg  
az elmondottakból mások gondolataival, minél  
több érzik réginek: annál indokoltabb, hogy az  
egész a tennivalók felmutatásával végződik. Váz-  
latosan és nem az óhajtott erővel, de mély meg-  
győződéssel igyekszik e kis munka kimutatni  
annak a szükségét, hogy a magyar nevelési  
irodalom a maga határozott feladataihoz fogjon  
s az intézésre hivatottak meglássák, hogy csak  
egységben szabad nézniök a nevelés ügyének  
minden részletét, mert ezek értéke, feladata csak  
az egészhez való vonatkozásában érthető meg.  
Tehát semmiféle részlet javítása, semmi magános  
reform (sem a középiskoláé, sem a polgárié)  
magában, sem a tantervi módosítások nem te-  
hetik jobba a mai nevelést. Csak az egész köz-  
nevelésre való tekintet lehet értékes, csak a



határozott alapú művelődési politika, melyet a nemzetnevelés gondolata irányít.

A mint azonban a nevelői gondolkodás a politikába átvisz s a kitűzött célok valósulásának politikai feltételeit megérteti: tüstént kiderülnek az akadályok is. Várhatjuk-e ilyen értelmű, egységes köznevelési törvényjavaslat előterjesztését és remélhetnők-e ennek elfogadását? Sem az egyiket, sem a másikat. Az ok nyilvánvaló. A közoktatásügyi miniszteri állás pártoktól függ; a pártokat a választók szavazata teremtetten; a szavazatok forrása nem egységes közgondolkodás, hanem legjobb esetben is a részleges érdekek szolgálása; a közönséget ma nem vezeti tudatosság, hanem enged a rábeszélésnek s az érvek között éppen nem az értelmi érvek a legnagyobb hatásúak. Mert igaz, hogy a nevelés iránt ma politikai téren is fokozódik az érdeklődés, de ennek pártpolitikai oka van: a külön érdekeket a nevelés jól tudja előmozdítani, tehát a különböző pártok a nevelést idomítani akarják erre a célra. Erről nem mond le egyik fél sem és valóban, csak az egyiktől ezt nem is várhatjuk. Így aztán egyetemes nézőpontok nem érvényesülhetnek. Ezért kell nevelési okokból a mai állapot változását óhajta-

nunk. De honnan várhatunk a nevelésre kedvező politikai változást? A mi készülődik az általános választói jog jelszavával: vajjon nem hoz-e nagyobb bajokat, nem teszi-e a nevelést még nagyobb mértékben pártpolitikai eszközzé? Hiszen a harc akkor lesz csak igazi a keresztyén socialismus és a socialis demokraták között, akkor lesz csak nagy szüksége mindeniknek az iskolára. És vajjon, a mint kiterjed ez ország sorsát intézők köre: nagyobb lesz-e a művelődés ügyének becsülete a mostaninál? Látunk biztató jeleket is erre nézve, de azok nem nagyon széles körből valók és kétségtelen, hogy a művelődés ügyének jól intézésére nem elég a művelődés szomjúsága. Magasan kellene állaniok azoknak, kik a műveltség terjesztésének módjairól döntenek. S nekünk nem lehet felejtenuk, mennyit mulasztottunk azóta, hogy a műveltség általánossá tételét hazánkban is szükségesnek ismerték fel az előrelátók!

Éppen mert a mai helyzet kegyetlen mulasztásokra figyelmeztet és mert a művelődés haladása miatt a műveltség általánossága mindig csak feladat marad: annál fontosabb, hogy alkalmazkodjunk az adott viszonyokhoz s igyekezzünk megteremteni a köznevelésnek ma szük-

séges szervezetét. S mivel ehhez politikai cselekvés kell, a politikusok gondolkodásának kellene e szervezés szükséges voltához eljutnia. A pártpolitika ezt meggátolja. Az ilyen módon kormányzott nevelés mindig szűkkörű célzott szolgál: a hatalmasabb fél érdekeit. Az egyesek fejlődését szabadon nem segítheti elő, mert azokat bizonyos célok szolgálatába akarja állítani. Vagyis a nevelésben így nem nevelői, hanem pártpolitikai célzat érvényesül. A neveléstani elvek alkalmazása a köznevelés szervezésében mindig ezen múlt: a meg nem értésen vagy politikai okból való mellőzésen. És ez baj, mert bár világos, hogy a neveléstani elvek érvényesülése nem cél, hanem csak eszköz, de olyan, a mely nélkül a nemzet teljes kifejlése nem lehetséges.

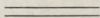
A nemzet csak az egyesek teljes kifejlődése útján fejlődhetik, ezért a nemzeti haladás szabadsága megköveteli, hogy a nevelés kérdéseiben, a paedagogia és politika találkozásában ne a pártpolitikáé legyen a nagyobb erő, hanem a paedagogiai elvek alapján alakuljon ki a művelődési politika (I. rész, IV. fejj., 5.) és a politikai téren szükséges lépések is e szerint történjenek.

E követelmény kitűzésével végződik mindaz, a mit a nemzetnevelés szervezése érdekében



neveléstani alapon tenni lehet. A belső szervezet kialakítása azonban megint tisztán nevelői feladat. Ma arra van szükség: alakuljon ki valóban a nemzet helyzetének megfelelő művelődési politika és készüljünk arra, hogy ennek keretében folyhassék majd a népünk minden szükségletét kielégítő nevelés.

Mindezek előkészítése sok ember közös, szervezett munkáját követeli.



## TARTALOM.

	Lap
<i>Bevezetés:</i> Közös tudatosság szükséges a nevelés különböző terein; mai pedagógiai irányok; e munka feladata	5

### ELSŐ RÉSZ.

#### *A nemzetnevelés fogalma.*

I. <i>A nevelésügyi szocializmus irányai:</i> gyakorlati, gazdasági, politikai irány; ezek egybevetése; a tudományos irány	15
II. <i>A szocialis pedagogia fogalma; a nemzetnevelés:</i> az egyén és a közösség a nevelésben; a szocialis pedagogia téves értelmezései; a helyes értelmezés; négy alaptétel és ezek követelményei; a közösség határozott alakja: a nemzet; a nemzet értelmezése; a nemzetnevelés, mint a nevelési feladatok pontos meghatározása	41

III. <i>A nemzetnevelés fogalmának elméleti követelményei</i> : a nemzet fogalma a nevelői gondolkodás középpontjában ; hatása a cél felfogására ; az egyén szabadsága ; az egyéni és a közösségi irány érvényesülése ; a neveléstudomány általános érvénye ; a nemzetnevelés elmélete ; a nevelés nemzetivé válása ; a néprajz, az eugenika és a társadalomtudomány neveléstani jelentősége ; pedagogia és politika egysége : művelődési politika ; a neveléstudomány két része --- ---	71
--	----

## MÁSODIK RÉSZ.

### *Fegyzetek a magyar nemzetneveléshöz.*

- I. *Mai köznevelésünk és a nemzetnevelés* : a helyzet megállapítása részletes kutatást kívánna ; legfőbb kérdés : egységes-e a nemzet ; a magyar nevelés mai feladata ; a nemzetnevelés követelményei és a mai köznevelés : a nevelés általánossága, egysége, kötelező volta, az egyéni nevelés lehetősége, egyoldalúság a nevelés szervezetében,



Lap

önállóság hiánya, a nevelés és a fejlődés ;  
összegezés --- --- --- --- --- 101

- II. *A magyar nemzetnevelés szervezésének fő szempontjai*: egységes köznevelési törvény kell ; ennek célja, iránya ; állami köznevelés szüksége, az egyformaság veszedelme, a felekezeti iskolák és az állami köznevelés ; jogi és pénzügyi akadályok, felekezeti és nemzeti érdek, a megoldás módja ; a tanulmányok tervezete ; a vallás-  
tan, erkölcsstan, klasszikus nyelvek ; a nemzet helyzetének érvényesítése a nyelvi, történelmi stb. tanulmányokban ; az anyag megválasztása ; a nevelői eljárás irányelvei 151

- III. *A nemzetnevelés feltételei és tennivalók a szervezés előkészítésére*: feltételek : általános nevelői gondolkodás, önálló köznevelésügyi minisztérium, nevelésügyi tanácsok, a tanítóság szabadsága ; tennivalók : neveléstörténeti tanulmányok a szükségletek igazolására, nevelésügyi állapotrajz készítése az egész országról, a magyarság művelődési viszonyainak pontos megállapítása, az iskolai reformtörekvések története, társadalmunk minden rétege lel-

	Lap
kületének vizsgálata ; a magyar nevelésügyi irodalom sajátos feladatai, ezek elvégezte- tésében a kormány, M. T. Akadémia, Kis- faludy-Társaság, Magyar Paedagogiai Tár- saság szerepe ; a tanítóképzés újjászér- vezése	189
<b>Zárószó</b>	226

---

